



LA FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPAÑOL, UN DEBATE HISTÓRICO PERMANENTE

ANTONIO MOLERO PINTADO (*)

RESUMEN. El presente artículo analiza las vicisitudes que experimentó en España la formación de los maestros a lo largo del siglo XX. A través de él, entre otras cuestiones, se examinan las sucesivas políticas ministeriales reflejadas en la legislación, el contenido de los planes de estudios, los problemas del profesorado y las expectativas profesionales de los titulados. El artículo sigue una línea cronológica en su exposición, dividiendo el contenido alrededor de las principales etapas de la educación española durante ese período: el primer tercio del siglo, la Segunda República, el Franquismo, las grandes leyes de la democracia, hasta llegar al análisis del presente y las tendencias que se observan de cara al futuro.

«Cuando en 1900, Francisco Guex, profesor de la Universidad de Lausanne, visitó, como delegado del Gobierno suizo la grandiosa Exposición Universal de París, por los datos estadísticos sacados del Grupo I de dicha Exposición, encuentra el sabio pedagogo y así lo afirma en su *Rapport* dirigido al Alto Consejo Federal que, en esa fecha, existen en el mundo entero cerca de 1.500 Escuelas Normales»¹.

Ciertamente, no puede decirse que las Escuelas Normales tuvieran a principios del siglo XX una escasa historia en el escenario docente mundial, como bien lo demuestran las palabras del pedagogo suizo recogidas con anterioridad. Desde que Jo-

seph Lakanal, el conocido político francés, eligiera tal denominación en las horas cruentas de la Revolución para referirse a los centros en los que habrían de formarse los futuros maestros, la mayoría de los países con cierto desarrollo habían creado dentro de sus sistemas educativos determinados tipos de instituciones con este objetivo. Pero como bien refleja Lorenzo Luzuriaga², no todas se organizaron de la misma manera, sino que en función de sus variantes y dependencias, podría hablarse de tres sistemas principales: sistema de la Escuela Normal, sistema de la Escuela Normal y la Universidad, y sistema de la Universidad. A su vez, y dentro del primero,

(*) Universidad de Alcalá.

(1) P. LOPERENA: *Cómo el Estado forma a sus maestros*. Barcelona, Araluce, p. 45. (s/a. Prólogo fechado en 1921)

(2) L. LUZURIAGA: *La preparación de los maestros* (1918). Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1918, p. 15.

existían en Europa las siguientes modalidades: el *Lehrerseminar* alemán, la *École Normale* francesa y el *Training College* inglés.

España siguió, fundamentalmente, el modelo francés a la hora de establecer esta red de centros, si bien las influencias metodológicas inglesas también resultaron perceptibles. Conviene recordar que uno de sus principales impulsores fue Pablo Montesino quien, después de un largo exilio en Inglaterra, dirigió la primera Escuela Normal española creada en Madrid en 1839, con el nombre oficial de *Seminario Central de Maestros del Reino*. No es nuestro objeto de estudio describir los pormenores y las vicisitudes de estas instituciones surgidas durante la pasada centuria. Pero, ciertamente, hubo de todo, momentos de expansión, de razonable optimismo, de propuestas de liquidación y de languidecimiento generalizado. Un acreditado escritor de la época, J. M. Sánchez de la Campa, censuró sin ambages la vida colegiada del *Seminario de Maestros* madrileño que, en su opinión, debería conducir necesariamente al fracaso. De forma concreta estimaba que la pretensión de conseguir una especie de «*frailes laicos*», o de «*meter a los jóvenes en una especie de convento, es absurdo*»³. Por eso le parece notable la afirmación de un Ministro —no indica su nombre— cuando, al hablar de las enseñanzas normalistas, se expresa de la siguiente manera:

«Exagerados o mal dirigidos los estudios, sólo conducen a difundir una ciencia indigesta, peligrosa y errónea, que dispone al orgullo y a la pedantería, que desdeña los

estudios minuciosos y prácticos de la escuela y que fomenta ilusiones insensatas y vanidades funestas».

Contra viento y marea, en los años finales del siglo XIX España cuenta con 83 Escuelas Normales (masculinas y femeninas) repartidas entre sus 49 provincias, de las que presumiblemente salían los maestros y maestras que habían de atender las más de 31.000 escuelas primarias (entre públicas y particulares) que existían en todo el territorio. Rufino Carpena⁴, en un detallado estudio provincial y local da cuenta del mediocre estado de muchos de estos últimos establecimientos y de las pésimas condiciones en que los maestros tenían que ejercer su labor, sobre todo en los medios rurales. Sin duda alguna, la espesa sombra generada por su pobre condición social se proyectaba sobre los centros formadores. No era sólo, pues, un problema académico el que debían resolver las Escuelas Normales, sino de credibilidad profesional y de afianzamiento social. Demasiados retos para un país inmerso en su propia tragedia política y con unas convicciones educativas muy necesitadas de serios impulsos.

CLAROSCUROS DE LA POLÍTICA MINISTERIAL

Por RD de 18 de abril de 1900 se subdividió el hasta entonces denominado Ministerio de Fomento, dando origen a la creación por primera vez en España del *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*⁵. El titular de la nueva cartera fue

(3) *Historia filosófica de la instrucción pública en España*. Tomo II. Burgos, Imprenta de Timoteo Arnáiz, Burgos, 1874, p. 440.

(4) *Nomenclátor escolar* (1896). Madrid, Librería de la Viuda de Hernando.

(5) Sus funciones quedaban reguladas en el art. 2.º: «*El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes entenderá en todo lo relativo a la enseñanza pública y privada en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, bellas artes, archivos, bibliotecas y museos. Formará parte de este Ministerio la Dirección del Instituto Geográfico y Estadístico*».

Antonio García Alix, un administrador militar perteneciente al partido conservador, mientras que para el cargo de subsecretario fue designado Guillermo Rancés y Esteban, marqués de Casa-Laiglesia. La corta vida administrativa de García Alix al frente de su Ministerio, no le impidió acometer abundantes reformas según se desprende de una obra publicada por él mismo poco tiempo después de cesar en el cargo⁶. A través del RD de 6 de julio, se modificó la organización de las Escuelas Normales, modificación que el propio titular consideró como de «*modestas proporciones*», y en ningún caso «*radical y profunda*». En síntesis, aspiraba a corregir algunos de los defectos de la última reforma llevada a cabo en 1898 por el ministro Germán Gamazo, que estuvieron inspiradas en «*la necesidad urgentísima de poner término a la situación irregular en que se hallaban*». Entre otras medidas, García Alix se propuso reducir el número de asignaturas, convertir los llamados cursillos en cursos académicos de un año de duración, dividir el grado normal en dos secciones, reformar los exámenes y confiar exclusivamente a los profesores normalistas la dirección de sus propios centros.

Fue su sucesor en las tareas ministeriales de Instrucción Pública, el conde de Romanones⁷, quien adoptó una decisión profundamente controvertida que afectó a la existencia misma de las Escuelas Normales. Aquejado por las dificultades del erario público, o tal vez poco convencido del papel que dichas instituciones desempeñaban en el entorno educativo del país, consigue que el Gobierno apruebe el RD

de 17 de agosto de 1901 por el que se crean los Institutos Generales y Técnicos en sustitución de los anteriormente llamados Institutos de Segunda Enseñanza (art. 1.º). Aspiraba el Conde a la creación de una especie de grandes Centros Politécnicos donde estuvieran agrupados los estudios elementales de distintas especialidades (bachillerato, magisterio, agricultura, industrias, comercio, bellas artes y enseñanzas nocturnas para obreros), con el consiguiente ahorro de infraestructuras y profesorado. Naturalmente, dicho modelo conllevaba una pérdida de identidad de los centros afectados, así como de las profesiones respectivas, y por ello fue muy críticamente recibido en el entorno docente primario.

Por lo que se refiere a las enseñanzas de magisterio, el plan suponía la supresión de las Escuelas Normales Elementales y también la desaparición del título de Maestro Normal, manteniendo sólo los títulos Elemental y Superior⁸. Para estudiar la carrera de maestro Elemental que se integraba en los nuevos Institutos Generales y Técnicos, se exigía tener dieciséis años cumplidos, superar el examen de ingreso en el Instituto y aprobar las asignaturas comprendidas en los tres años académicos previstos, seguidos de una reválida. La posesión de este título daba derecho, aparte del ejercicio profesional correspondiente en las escuelas de este tipo, al acceso a los estudios de maestro Superior que se componían de dos años de estudio más una reválida; estos últimos quedaban habilitados, entre otras posibilidades, para tomar parte en las oposiciones a cátedras

(6) *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza* (1900). Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y ciegos.

(7) En la firma de los documentos oficiales figuró como Álvaro FIGUEROA.

(8) El art. 17 decía así: «*Las escuelas elementales y superiores de maestras y las superiores de maestros forman parte de los Institutos, conservando su unidad orgánica*».

Art. 18. «*Queda suprimida la clase de maestros normales. En adelante, sólo se distinguirán en la carrera del Magisterio de primera enseñanza dos grados: el elemental y el superior*».

de las Escuelas Normales y en las plazas que se convocaran para acceder a la Inspección profesional.

Estos eran los aspectos gruesos de la reforma de Romanones⁹, pero su articulación contenía otros aspectos menores y excepciones que afectaban al papel de las Diputaciones y a las posibilidades que se otorgaban a éstas si decidían mantener determinadas instituciones con cargo a sus propios presupuestos. Todos estos hechos originaron una casuística muy variada que quiso ser corregida en parte por otro RD de 24 de septiembre de 1903, siendo Ministro Gabino Bugallal¹⁰. Reconocía éste en la exposición de motivos de la citada norma, que «el número extraordinario de escuelas vacantes y no solicitadas, a la par que el decrecimiento progresivo de la matrícula en nuestras normales, constituyen una preocupación para todos los que se interesan por la prosperidad de la enseñanza primaria». Decía, asimismo, que la escasa

retribución de los maestros, así como «el excesivo trabajo y gastos que requieren actualmente los estudios del magisterio», imponían como medida urgente la simplificación de dichas obligaciones académicas al tiempo que «se devuelven a las Normales Superiores la enseñanza de los estudios elementales». En consecuencia con estos principios, la edad de ingreso para iniciar la carrera del magisterio se fija en los catorce años. Los estudios de maestro Elemental durarían dos años¹¹ y el mismo tiempo para los maestros Superiores. Por lo que se refiere al último de los objetivos citados, esta disposición no pudo restablecer totalmente la situación anterior, esto es, la recuperación institucional de las Escuelas Normales, al permitir la floración de iniciativas y casos particulares de algunas provincias que siguieron manteniendo las enseñanzas de maestro Elemental dentro del marco académico de los Institutos¹².

(9) En el haber de la política educativa de Romanones, debemos citar el RD de 26 de octubre y la ley de presupuestos de 31 de diciembre de 1901, donde se dispuso que el pago de las atenciones de primera enseñanza fueran satisfechas por el Estado. El art. 1.º del RD de 26 de octubre decía así: «Se autoriza al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, a partir del que se forme en 1902, incluya las partidas necesarias, conforme a las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza».

(10) El art. 1.º del citado RD establecía lo siguiente: «Desde 1.º de octubre próximo, los estudios del Magisterio elemental se cursarán en las escuelas superiores de maestros y maestras de las capitales de provincias en que se hallen establecidas; y donde éstas no existan continuarán los estudios del grado elemental de maestros en los institutos, conservando las escuelas elementales de maestras su unidad orgánica, con independencia del instituto».

Art. 9: «Las asignaturas aprobadas en los institutos generales y técnicos para el bachillerato serán de abono en las escuelas normales para la carrera del magisterio».

A los que tengan aprobadas todas las asignaturas y ejercicios del bachillerato, podrá conferírseles el título de maestro elemental, una vez que aprueben las asignaturas de Pedagogía y practiquen en la escuela agregada a la normal o instituto, durante el tiempo que considere suficiente el maestro regente de la misma».

(11) Subrayamos la importancia del artículo 8.º que refleja, de forma suficientemente expresiva, el grado de «abaratamiento» con que se concebían los requisitos académicos del magisterio: «Los estudios del primer año del grado elemental habilitarán a los alumnos que los tengan aprobados para desempeñar las escuelas elementales incompletas, siempre que haya cumplido dieciocho años, y sin perjuicio de que puedan continuar libremente sus estudios al propio tiempo que desempeñen la escuela, hasta obtener el grado elemental».

(12) El mencionado decreto dispuso una fusión lamentable llevando a los institutos la preparación de maestros con notoria inoportunidad —comentaba Victoriano F. ASCARZA en el *Anuario del maestro* para 1904, p. 110, en relación al decreto ya comentado de 1901—. Los resultados funestos no se han hecho esperar, y se ha impuesto una modificación en tan descabellados rumbos. Con aplauso hay que recoger la tendencia; y decimos tendencia nada más, porque los apremios de tiempo no han permitido separar completamente los estudios de los institutos; se ha hecho, sí, en

Todo este tiempo de ambivalencias y modificaciones repercutieron de forma negativa en la vida institucional normalista, especialmente en lo que se refiere a la configuración definitiva de un modelo formativo para el maestro y al establecimiento de un currículum adecuado. Cierzo es que la vida profesional del magisterio, poco alentada por una política educativa superficial y transitoria, tampoco favorecía una reforma en profundidad de estos centros formadores. Un RD de 30 de marzo de 1905 debido al ministro Juan de la Cierva, intentó superar globalmente la situación deficitaria del magisterio con propuestas que afectaban a su situación económica, la unidad de título, el fortalecimiento de la Normal basándose en una mejor formación cultural y técnica a lo largo de cuatro años, y la eliminación de los certificados de aptitud pedagógica que sangraban el crédito normalista y la propia carrera docente. Pero fueron intentos baldíos, pues en agosto del mismo año 1905, otro ministro, en este caso Andrés Mellado, anulaba la reforma anterior ante la ausencia de recursos económicos para llevarla a cabo. En este ambiente de incertidumbres y desasosiegos transcurrió casi una década, hasta que la reforma acometida por el ministro Francisco Bergamín en 1914, modificó a fondo el escenario habitual de estas enseñanzas.

De todas formas, algo sustancial había cambiado en el entorno de la formación del profesorado español de Primaria. En 1909, el ministro Amalio Gimeno, recogiendo propuestas especialmente vinculadas al ámbito de la *Institución Libre de Enseñanza*, creó la *Escuela Superior del*

Magisterio (más tarde sería denominada *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*) de donde saldrían en adelante, los futuros profesores de las Normales y los Inspectores profesionales de este nivel educativo. El tan traído y llevado título de Maestro Normal, que había habilitado hasta ese momento para ejercer dichas funciones, encontró al fin una salida académica digna ya que su implantación prácticamente homogeneizó la preparación superior del magisterio con los niveles universitarios. Baste recordar que, en el mismo texto normativo por el que se suprimió dicha Escuela Superior en 1932, se creó en la Universidad madrileña la *Sección de Pedagogía* de la Facultad de Filosofía y Letras. En ésta, varias de las cátedras recién creadas fueron ocupadas por profesores provenientes de la extinta Escuela¹³.

TRAZOS DE LA REFORMA BERGAMÍN

La creación en 1911 de la Dirección General de Primera Enseñanza supuso un avance considerable para el estudio de los problemas de este nivel educativo. Surgió, según sus principios fundacionales, como un organismo eminentemente técnico aunque luego, en el transcurso de los avatares ministeriales, derivara sus trabajos en demasiadas ocasiones hacia el ámbito de lo político. Rafael Altamira y Crevea, un eminente profesor que había bebido su saber pedagógico en fuentes de la *Institución Libre de Enseñanza*, fue su primer titular. Probablemente, uno de los momentos más lúcidos donde Altamira expresó por escrito su pensamiento en torno a estas

aquellas poblaciones donde existían escuelas normales, y de esperar es que venga pronto la separación completa, creándose las normales que sean necesarias».

(13) Sobre este centro puede consultarse nuestra obra: ANTONIO MOLERO PINTADO; M.^a del MAR POZO ANDRÉS (Editores): *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Universidad de Alcalá de Henares, Departamento de Educación, 1989.

cuestiones fue en el discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas que tituló *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*¹⁴. En él defendió la necesidad de una reforma profunda de las Escuelas Normales con las siguientes palabras:

«La reforma debería orientarse en el sentido de especializar la enseñanza, haciéndola verdaderamente profesional y práctica desde el primer momento».

Propone también, que estos centros vivan en contacto con todos los estamentos sociales y culturales del país, especialmente la Universidad, y termina reclamando para el magisterio el establecimiento de políticas que hoy llamaríamos de perfeccionamiento profesional, esto es, un seguimiento y atención permanente del maestro cuando se encuentra al frente de su nuevo destino. No quedarían en olvido las sugerencias de Altamira, aunque no pudieran materializarse de una manera inmediata.

El R.D. de 30 de agosto de 1914 firmado por el ministro Francisco Bergamín García, sobre reforma de las Escuelas Normales, es una pieza importante en el quehacer legislativo de los gobiernos de las tres primeras décadas del siglo xx. En primer lugar, porque resuelve, en términos generales, algunos de los problemas crónicos que venían acompañando a la formación de los maestros durante largo tiempo; en segundo lugar, porque diseña un modelo de relativa duración que sólo será superado por el plan de la Segunda República. Detectamos cuatro líneas de innovación como las más sobresalientes

en el proyecto de 1914 —de carácter estructural, curricular, profesional y de proyección exterior— que merecen un desarrollo por separado.

Sin duda alguna, la reforma de más calado se refiere a la unificación del título de Maestro de Primera Enseñanza, y a la equiparación, con la misma categoría, de las Escuelas Normales tanto masculinas como femeninas. Basado en este criterio se suprimen los estudios elementales del magisterio, incluso los que aún perduraban en los Institutos generales y técnicos. Asimismo, las provincias que no tuvieran establecidos los estudios normalistas en sus respectivas demarcaciones, podrían solicitar su creación siempre que las Diputaciones se comprometieran a ingresar en el Tesoro el importe de los gastos para su instalación y sostenimiento.

El plan de estudios establece el ingreso a la edad mínima de quince años, después de superar un examen previo. La carrera tiene cuatro cursos de duración, en los que se estudian con carácter cíclico una serie de materias fundamentales distribuidas a lo largo de cada uno de ellos¹⁵. Las Normales de maestras, a las que se adjudicaban algunas materias específicas, podrían ofrecer voluntariamente, además, enseñanzas de Mecanografía, Taquigrafía y Contabilidad Mercantil. Interesantes son las recomendaciones didácticas, como aquellas que reclaman el carácter intuitivo que deben tener las enseñanzas, o esta otra, mucho más imperativa y formulada así en el articulado: «*Todos los profesores deberán enseñar a sus alumnos la Metodología de sus respectivas asignaturas aplicada a la Escuela primaria*». Un tiempo indefinido

(14) El discurso fue pronunciado el 3 de marzo de 1913 en sesión pública presidida por Alfonso XIII, y editado por la Real Academia al año siguiente.

(15) Eran estas: Religión y Moral, Educación Física, Gramática y Literatura castellanas con ejercicios de Lectura, Caligrafía, Geografía, Historia, Pedagogía, Rudimentos de Derecho y Legislación Escolar, Matemáticas, Física y Química, Fisiología e Higiene, Historia Natural, Agricultura, Labores, Economía Doméstica, Francés, Dibujo, Música y Prácticas de enseñanza.

de prácticas a lo largo de los dos últimos cursos realizadas en una escuela práctica graduada, que también formaba parte de la Normal, más una reválida final, completaban el itinerario formativo de los alumnos.

Profesionalmente, el decreto establecía tres clases de profesores: numerarios¹⁶, especiales y auxiliares, a los cuales se accedía exclusivamente por oposición, salvo algunas pequeñas excepciones como el profesor de Religión o el de Fisiología e Higiene. Si se tiene en cuenta que las dos terceras partes de las plazas de profesores numerarios habrían de proveerse entre los titulados de la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*, puede concluirse que las plantillas de los centros normalistas tenían asegurado un equipo de profesionales de solvencia acreditada.

La proyección exterior de las Escuelas Normales se fundamentaba en la creación de bolsas de viaje o de pensiones, que el Ministerio de Instrucción concedería a propuesta de los Claustros respectivos, para ampliar estudios en España o en el extranjero durante un curso. Era una vía reducida, muy selectiva, pero desde luego esperanzadora y estimulante, ya que en casos de verdadera relevancia, el pensionado podría ser nombrado profesor Auxiliar de la Normal con ocasión de vacante, manteniendo entretanto la condición de supernumerario gratuito.

El plan Bergamín no fue una panacea para los males del magisterio, pero indudablemente

logró una mayor incidencia cultural y social en los periodos formativos oficiales. Tuvo aciertos académicos indudables como la incorporación por primera vez de un profesor médico para las cuestiones de Fisiología e Higiene, la separación de la Geografía de la Historia, la presencia sostenida de la Pedagogía o de la Historia de la Educación, pero no pudo conseguir el grado de profesionalización de las materias que anunciaba en su articulado. El sentido culturalista y enciclopédico de los cuestionarios reflejaba todavía las viejas inercias del pasado, aunque otros anhelos parecieran abrirse en el horizonte. En un discurso pronunciado en el Congreso de los Diputados el 14 de diciembre de 1914 por el entonces Director General de Primera Enseñanza, Eloy Bullón, que había sido pieza clave en la redacción del plan, se refirió a estos temas en una encendida defensa de la reforma emprendida¹⁷. Pero lo que silenció en su intervención parlamentaria, fue el contenido del artículo 28 del RD por el que seguía manteniéndose un régimen excepcional para obtener el título de Maestro a los que poseyeran el grado de Bachiller, con sólo aprobar en las Normales las asignaturas de Pedagogía y Religión y Moral, si no las hubiesen cursado, y Labores y Economía doméstica si se tratase de alumnas, más las prácticas correspondientes en la escuela práctica aneja. Como se ve, todavía quedaba mucho camino por recorrer.

(16) Constituirían el núcleo básico del profesorado y tenían a su cargo los siguientes grupos de asignaturas: 1.º Gramática y Literatura castellanas; 2.º Pedagogía y su Historia, Rudimentos de Derecho y Legislación escolar; 3.º Geografía; 4.º Historia; 5.º Matemáticas y 6.º Física, Química, Historia Natural y Agricultura. En las Normales de Maestras habría, además, una profesora numeraria de Labores y Economía doméstica.

(17) «Decía, señor Uña, que todas y cada una de las materias que comprende el plan de estudios de las Escuelas Normales tienen un carácter eminentemente pedagógico, porque en todas ellas, con carácter preceptivo, no como una mera recomendación, porque no se dice se "procurará", sino que se dice "que se hará", y para eso está la inspección de las escuelas, que ejercerán los directores, y ellos harán que eso se cumpla, tendrán carácter educativo, y cada profesor tendrá que enseñar la metodología de sus respectivas asignaturas, de modo que enseñarán Geografía y enseñarán a enseñar Geografía, y lo mismo ocurrirá en la Historia, en la Física, y en todas las enseñanzas».

La reforma de las Escuelas Normales. Madrid, Imp. de Sucesores de Hernando, 1915, p. 14.

1914-1931, UN TIEMPO DE TRANSICIÓN

Los tres lustros que siguieron a la aprobación del plan Bergamín hasta la finalización del Directorio Militar, no nos ofrecen variedades de fondo en torno a la cuestión normalista. No podemos nunca olvidar que la inquietante situación política de la España del momento, sobre todo en algunas de sus fases, y la vertiginosa sucesión de Ministros en la Cartera de Instrucción Pública –26 entre 1915 y 1930, aunque dos repitieron–, no favorecía la adopción de medidas importantes. Sin embargo, si bien no son las novedades legislativas lo que más caracteriza este período, sí puede hablarse de la consolidación de determinados rasgos que nos sirven para precisar el perfil de estas instituciones y los problemas que encontraron en su camino.

En primer lugar, conviene destacar su popularización y extensión en la mayoría de las provincias españolas, de tal manera que, junto a los Institutos, representaban la máxima opción académica salvo en los lugares con representación universitaria directa. La vinculación de la «Normal» a cada capital de provincia encarna un modelo cultural definido y asentado que no se altera a pesar de la evolución política de los gobiernos. En 1923, España cuenta con 41 Escuelas Normales masculinas y 48 femeninas lo que nos lleva de paso a otro tipo de consideraciones.

Hasta la época en que estamos analizando, nunca las Normales incluyeron la coeducación como forma de trabajo. Sin duda alguna, pesaba sobre ellas la fuerte losa de un sentimiento tradicional-conservador que veía estas cuestiones como algo innegociable. Muy vinculado al tema anterior, es la presencia del hecho religioso, tanto en lo puramente académico –la asignatura de Religión y Moral– como en otras manifestaciones. Las Normales son una atalaya considerable para la transmisión de ciertos valores e ideologías entre los ciudadanos –y muy especialmente en los medios rurales– que no puede ser entregada a manos neutrales. El poder encuentra mil formas para controlar tanto la ciencia como las doctrinas que se enseñan y ejecuta con rigor este principio¹⁸.

En general, los diseños académicos de los planes de estudios oscilan entre lo cultural y lo profesional sin una frontera de separación apreciable. Romanones, como quedó apuntado, encontró razones sobradas para llevar a la práctica el «plan fusionista» de la misma forma que su sucesor las halló para actuar de forma contraria. El languidecimiento, la penuria de medios que con la Administración «obsequiaba» a estos centros, tampoco puede ser olvidada, circunstancia que influyó de una manera definitiva en su vida ordinaria.

Las tendencias y tipologías sociales del alumnado también ofrecen motivos para la reflexión. Manuel B. Cossío refleja esta tendencia en una obra clásica¹⁹:

(18) Como muestra de cuanto decimos, véase el siguiente caso. Una RO de 1 de julio de 1921 dispensaba del estudio y examen de religión a los alumnos mahometanos e israelitas de las plazas españolas y de los territorios comprendidos en el protectorado de Marruecos que deseaban cursar la carrera del Magisterio. Con fecha 1 de septiembre siguiente, otra RO aclara el alcance de la Orden anterior en los siguientes términos: los alumnos dispensados quedaban impedidos para ejercer el magisterio en los territorios situados fuera de África, y aun en las plazas fuertes y territorios del protectorado. Sólo podían ejercer su función docente respecto a sus mismos correligionarios, quedando la enseñanza en las escuelas del Estado enclavadas en aquellas zonas, encomendadas exclusivamente a maestros nacionales.

(19) *La enseñanza primaria en España*. Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1915, p. 173.

«Los varones pertenecen generalmente —dice— a la población rural o a la clase menos acomodada, tal como artesanos, comerciantes muy modestos, empleados de corto sueldo, etc. y llegan a la escuela, la mayor parte de ellos, sólo con la instrucción rudimentaria y mal hecha de las escuelas primarias».

Juicio diferente merece a Cossío la situación de las mujeres:

«La procedencia de las alumnas normalistas es algo mejor, pues pertenecen, en gran parte, a la clase media acomodada de las capitales de provincia y de las villas. Entran, pues, en la Normal con una instrucción primaria tal vez menos descuidada que los hombres, y seguramente con una formación general un poco más atendida y uniforme».

La fidelidad del alumnado hacia las Normales se mantiene con algunas oscilaciones a lo largo del tiempo, si bien es mucho más nutrida la presencia femenina, hecho que habría que relacionar con la si-

tuación académica y profesional de la mujer en la España de la época, y los referentes sociológicos subyacentes. El alumnado masculino baja sustancialmente durante la década que analizamos, circunstancia motivada con algunas de las razones apuntadas. Para conocer en detalle estos datos, reflejamos en las tablas I y II la población escolar masculina y femenina matriculada en los años respectivos.

El profesorado también exige, en nuestra opinión, una reflexión específica. Casi nunca fue suficiente y tampoco los sistemas selectivos resultaron los más idóneos, si bien con las promociones salidas de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio la situación mejoró notablemente. Pero las amortizaciones de plazas, la congelación de salarios y la falta de motivaciones académicas constituyeron un lastre difícil de combatir. En la tabla III recogemos algunos datos sobre este sector referidos al curso académico 1925-26.

TABLA I
*Alumnos matriculados en las Escuelas Normales **

AÑOS	ENSEÑANZA OFICIAL	ENSEÑANZA NO OFICIAL	TOTAL	DIFERENCIA
1914-15	4.013	4.694	8.707	
1915-16	3.469	4.689	8.158	-549
1916-17	3.206	4.682	7.888	-270
1917-18	3.426	4.224	7.650	-238
1918-19	3.371	4.314	7.685	+ 35
1919-20	3.067	3.553	6.620	-1.065
1920-21	2.832	3.350	6.182	-438
1921-22	2.383	3.290	5.673	-509
1922-23	2.333	3.418	5.751	+ 78
1923-24	2.466	3.910	6.376	+ 625
Diferencia 1914-24	-1.547	-784	-2.331	-2.331

* Fuente: *Escuelas Normales de Maestros y Maestras* (1925). Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Imprenta de sordomudos y ciegos. Madrid, p. 179.

TABLA II
*Alumnas matriculadas en las Escuelas Normales **

AÑOS	ENSEÑANZA OFICIAL	ENSEÑANZA NO OFICIAL	TOTAL	DIFERENCIA
1914-15	7.139	3.076	10.215	
1915-16	6.936	3.595	10.531	+ 316
1916-17	6.988	3.892	10.880	+ 349
1817-18	7.327	3.923	11.250	+ 370
1918-19	8.203	4.099	12.302	+ 1.052
1919-20	7.445	3.745	11.190	-1.112
1920-21	7.343	3.939	11.282	+ 92
1921-22	7.985	4.160	12.145	+ 863
1922-23	6.629	3.761	10.390	-1.755
1923-24	6.565	3.461	10.026	-364
Diferencia 1914-24	-574	+ 385	-189	-189

* Fuente: *Ibidem*, p. 178.

TABLA III
*Profesorado numerario de las Escuelas Normales **
(Conforme al Presupuesto para el ejercicio económico de 1925-26)

CATEGORÍAS	SUELDOS	N.º PLAZAS PROFESORES	N.º PLAZAS PROFESORAS	TOTAL
1. ^a	12.500	4	5	9
2. ^a	12.000	14	17	31
3. ^a	11.000	20	23	43
4. ^a	10.000	25	30	55
5. ^a	9.000	31	35	66
6. ^a	8.000	34	38	72
7. ^a	7.000	40	45	85
8. ^a	6.000	34	39	73
9. ^a	5.000	31	35	66
10. ^a	4.000	20	26	46
		253	293	546

* Fuente: *Ibidem*, p. 120.

Una cuestión también interesante, es la acción corporativa del profesorado normalista que en esos años se intensifica por los trabajos de la *Asociación del Profesorado de Escuelas Normales* y, sobre todo, por la *Revista de Escuelas Normales*, verdadero exponente de la vida académica y profesional de estas instituciones²⁰. En noviembre de 1927, la *Revista* normalista describía así el negro panorama de su profesorado:

«Vea el señor Ministro, vea el Gobierno todo que en el trienio 1925 a 1927 (aún no terminado), entre jubilaciones (sólo una o dos forzosas) y excedencias, han huido de nuestros centros veintiséis profesores. Y esto se debe a que nuestro escalafón se empeora cada día con las cruentas amortizaciones realizadas además innecesariamente, ya que con arreglo al artículo 66 de la vigente ley de Presupuestos no existe exceso en el profesorado normalista».

En otras ocasiones la *Revista* dirigirá sus quejas contra las excepciones que el Directorio establece en 1925 a favor de los bachilleres para obtener el título de Maestro. Excepciones, por otro lado, ya habituales en la política educativa de muchos gobiernos anteriores. Pero las vísperas republicanas ya anunciaban nuevos y profundos cambios como efectivamente ocurrió.

LA REFORMA REPUBLICANA Y EL «PLAN PROFESIONAL»

La contribución republicana en el terreno de la educación y de la cultura ha sido largamente estudiada por numerosos autores, que vieron en ella la parte más sobresaliente del célebre régimen político instaurado en España el 14 de abril de 1931. Nosotros también hemos contribuido reiteradamente a la difusión del programa educativo, analizando su implantación, sus problemas y sus perspectivas a partir de las distintas etapas por las que atravesó²¹. Cifrándonos a las reformas emprendidas en el entorno de la formación de los maestros, no hay ninguna duda en destacar que el tandem formado por el primer ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo y del Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis, fue definitivo. Ambos tenían abundantes argumentos para saber bien lo que procedía hacer. El primero había sido maestro y el segundo, era profesor normalista. Además, ambos habían participado en numerosas experiencias sindicales, corporativas y políticas dentro de la órbita genérica del socialismo. Por eso no constituyó realmente una sorpresa el decreto de 29 de septiembre de 1931 por el que se estableció el conocido «plan profesional» de

(20) La *Revista de Escuelas Normales* nació a principios de 1923 bajo la dirección de Modesto BARGALLÓ, profesor de Guadalajara. Posteriormente ocuparon los puestos directivos los profesores Rodolfo LLOPIS, Antonio GIL MUÑIZ, y Pablo CORTÉS. Dejó de publicarse en el año 1936.

Clemente HERRERO FABREGAT, ha publicado en la *Revista de Educación* de la Universidad de Granada el Índice de artículos de la publicación normalista (n.º 10 de 1997), y el de Reseñas bibliográficas (n.º 11 de 1998).

(21) Véanse nuestras obras:

— *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*. Madrid, Santillana, 1977.

— *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Estudio preliminar, selección de notas y documentos a cargo de Antonio MOLERO PINTADO: *Historia de la Educación en España*. Tomo IV. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

— Con carácter general, véase también la lección inaugural del curso académico 1988-89, pronunciada por nosotros en la Universidad de Alcalá, con el título: *Las Escuelas Normales del Magisterio: un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1989.

los maestros, el mejor plan habilitado hasta esa fecha y, en determinados aspectos, el mejor en toda la historia de la educación española, incluidos los momentos presentes.

Siguiendo los criterios largamente demandados por los colectivos profesionales, de manera especial los acuerdos de la Asamblea del profesorado normalista celebrada en 1921, el plan marca con claridad sus principios esenciales en una normativa radicalmente rupturista respecto a los precedentes ya conocidos.

«La República —se dice en el preámbulo— no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro, con el fin de que sea el alma de la Escuela».

La preparación del magisterio se haría en torno a tres ejes formativos: uno de cultura general realizado en los Institutos, otro de formación profesional en las Escuelas Normales y otro de práctica docente en las escuelas primarias nacionales. Las Normales se organizaban en régimen de coeducación con profesorado masculino y femenino. En cada capital de provincia habría uno de estos centros, salvo en Madrid y Barcelona donde existirían dos. También funcionaría otra en Santiago de Compostela. El número de

Escuelas Normales resultante después de la fusión quedó reducido a 54, estableciéndose que cada una de ellas contaría con 10 profesores o profesoras numerarios lo que significaba un total de 540 plazas²². El ingreso de los alumnos se realizaba a través de un concurso-oposición a plazas limitadas entre los que tuvieran dieciséis años cumplidos y estuvieran en posesión del título de Bachiller. Las disciplinas previstas en el plan se explicaban durante tres cursos académicos abarcando los siguientes grupos de estudios: conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales por un lado, metodologías especiales por otro y, finalmente, materias artísticas y prácticas²³. Asimismo era objeto de atención principal la orientación del trabajo personal de los alumnos, a partir de *Trabajos de seminario* y *Trabajos de especialización*, desarrollados durante el tercer curso. También el conocimiento de la realidad social en todos sus aspectos (artísticos, económicos, culturales, etc.) quedan atendidos con especial ahínco mediante visitas y excusiones. Tras un examen anual de conjunto al término del tercer curso, los alumnos habrían de ser destinados a una escuela nacional para realizar el período de prácticas durante un curso escolar completo, gozando ya durante este tiempo del sueldo de entrada en el magisterio. Después de las visitas e informes oportunos, el claustro de la Normal propondría al Ministerio el

(22) Como en ese momento el total de profesores numerarios era de 573, hubo de procederse a la jubilación forzosa del profesorado sobrante, circunstancia que originó una agria polémica entre los sectores afectados.

(23) Las disciplinas de cada año académico fueron las siguientes:

Primer curso: Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y de la Literatura españolas, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajo manual o Labores. Ampliación facultativa de idiomas.

Segundo curso: Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de idiomas.

Tercer curso: Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario y Trabajos de especialización.

nombramiento en propiedad de todos aquéllos que hubieran obtenido una evaluación favorable, incorporándose a los escalafones del Estado con un sueldo de 4.000 pesetas.

Estos fueron, en síntesis, los puntos clave de la reforma emprendida de los cuales destacamos tres hechos como los más sobresalientes: la exigencia del Bachillerato como condición previa para acceder a la Normal; el carácter profesional de las materias del plan y la densidad del programa de prácticas; y el acceso a la condición de propietario basándose en la trayectoria académica del alumno, suprimiéndose así las oposiciones reglamentarias²⁴. El 17 de abril de 1933 se publicó el *Reglamento* de las Normales reformadas, incluyendo otros muchos aspectos que no incluimos en este apretado resumen que venimos realizando²⁵. Pero valorando en su conjunto el cúmulo de iniciativas que el plan contiene, no se puede ocultar el acierto de la decidida apuesta ministerial y la categoría técnica de sus propuestas. Lo cual no quiere decir que su desarrollo fuera un camino de rosas. La reforma levantó numerosos círculos de protestas. Unos lo hacían para rechazar la coeducación y la supresión de la enseñanza de la religión²⁶, otros para vaticinar su fracaso porque, presumiblemente, serían muy escasos los Bachilleres decididos a cursar estos estudios. También las rivalidades corporativas, especialmente

de los Institutos que no veían con buenos ojos el ascenso institucional de las Normales; incluso las de no pocos maestros titulados con arreglo a planes anteriores, que consideraban a los del «profesional» como una especie de maestros de elite favorecidos por la Administración. Sería suficiente, sobre este último aspecto, consultar la prensa profesional y, sobre todo, la revista *Estímulo*, editada por la Federación Nacional de Grado Profesional del Magisterio, para comprobar estas afirmaciones²⁷.

A pesar de estos presagios, las Escuelas Normales republicanas gozaron de buena salud como lo demuestra una información aparecida en el *Boletín de Educación* editado por el Ministerio en 1934, donde se informaba que en la convocatoria para ese año había habido 4.701 solicitudes de ingreso aunque sólo se ofertaron 2.262 plazas para todo el país. Y ello a pesar de los grupos políticos contrarios a la reforma que en ese tiempo incluso llegaron a presentar en el Parlamento, una proposición para suprimir el plan de 1931 y sustituirlo por el de 1914. Indudablemente, la lucha política producida por los vaivenes del gobierno en este célebre lustro, estuvo siempre presente en las decisiones del Ministerio. Una buena prueba de ello fue la estructuración del Bachillerato llevada a efecto por el ministro Filiberto Villalobos en 1934, en el cual se establecía que a partir del 5.º año (el Bachillerato constaba de

(24) Omitimos en aras de la brevedad, la actuación periférica ordenada por el Ministerio en torno al perfeccionamiento del magisterio en ejercicio que debería complementar la obra de las Normales. El hermanamiento de éstas y la Inspección provincial fue una de sus constantes, y como fruto de este trabajo conjunto, surgieron los llamados *Centros de Colaboración Pedagógica*, que sembraron de muy laudables iniciativas profesionales y académicas las actividades de los maestros en sus lugares de destino.

(25) Una recopilación legislativa sobre estas cuestiones puede verse en: *Los estudios del Magisterio. Organización y legislación (s/a)*. Madrid, Publicaciones de la Inspección Central de Primera Enseñanza.

(26) El Decreto de 12 de marzo de 1932 había suprimido la asignatura de Religión en todos los centros docentes del Ministerio de Instrucción Pública.

(27) Las referencias a esta situación son permanentes. Véase, a modo de ejemplo, el editorial del número 15, de 1 de febrero de 1936, año V, segunda época.

siete cursos) se expediría un certificado de estudios elementales de segunda enseñanza para todos los alumnos que pensaran seguir sus estudios en las Normales. Volvían, de nuevo, a romperse los criterios académicos establecidos, quedando la carrera del Magisterio afectada por una presunta ley de mínimos para «no recargar excesivamente los años de estudio», según se indicaba en el preámbulo de la norma que reguló el plan de los estudios medios.

Ya no habría más normas de relevancia en los años de zozobra que aún le aguardaban al régimen republicano; pero nunca las Normales estuvieron al margen de la cita política, ni siquiera en el período de la contienda civil durante el cual, el ministro más representativo de este período, Jesús Hernández Tomás, reclamó para ellas un papel de vanguardia «*sin desmayos ni titubeos*», para explicar a los futuros maestros los fundamentos de la contienda fratricida de esos días²⁸.

LAS ESCUELAS NORMALES DURANTE EL PRIMER FRANQUISMO

La nueva orientación ideológica surgida en España a partir de 1939 produjo un giro radical en los planteamientos educativos generales y, específicamente, en la formación del maestro y en su entorno profesional. No se trataba sólo de construir un futuro distinto sino, ante todo, de liquidar un pasado que se consideraba afrentoso e incompatible con la etapa histórica recién inaugurada. En esta perspectiva, las depuraciones de personas y de contenidos académicos y científicos sería una constante en la política educativa que se inicia. El viraje legislativo básico co-

mienza con un decreto de 10 de febrero de 1940 por el que se establece el llamado «plan Bachiller» en las Normales.

«Con la victoria de nuestro ejército —dice el citado Decreto— ha sido derrotado el régimen laicista y, por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional tiene el ineludible deber de restaurar la legislación que permita obtener el título de maestro a aquellas personas que por su espíritu católico no pudieron alcanzarlo en el nefasto período republicano».

Eran medidas surgidas de la emergencia en que vive el país y encaminadas a lograr una rápida transformación de las exiguas plantillas profesionales disponibles. No se trata propiamente de un nuevo plan, pero ya se adoptan decisiones que poco a poco irán engrosando el entramado legal. Se establece la separación de los alumnos y de las alumnas en Normales distintas, mientras se restablecen las normas y cuestionarios de 1914. Según datos oficiales, en el curso 1940-41 se inscribieron en las distintas Normales 11.877 alumnos de los que 8.522 pertenecían a la categoría de «libres». En 1942 se aprueba un plan provisional claramente deficitario que sitúa el perfil del maestro en los niveles más bajos de su historia.

El primer intento ordenador de la postguerra quedó representado por la ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. En el discurso de presentación ante las Cortes, el ministro de Educación Nacional José Ibáñez Martín, dejó claramente reflejados los principios en que se sustentaba.

«La ley es primordialmente católica, cual cumple a toda obra legislativa española... La ley es católica, sencillamente, porque nuestro Régimen lo es»²⁹.

(28) El art. 5.º de la Orden de 10 de marzo de 1937, decía lo siguiente: «Será misión preferente de la Escuela Normal la de formar maestros antifascistas, capaces de comprender la significación profunda de la presente lucha y de compartir las ansias de liberación de nuestro pueblo».

(29) *La educación primaria en España*. Madrid, Publicaciones Españolas, 1946, p.16.

Y más adelante, reafirmando su posición, añadió:

«La ley de Educación primaria que se somete a vuestra consideración sirve, ante todo, al primordial designio de lo que he de llamar lisa y llanamente, política cristiana de Franco, basada en la doctrina inmortal de la Iglesia, maestra de la verdad y de la vida».

Se refirió también el Ministro a los aspectos patrióticos y sociales de la nueva empresa nacional a la que debía supeditarse todo el sistema educativo, para recalcar en la «*delineación del tipo de maestro*» que debía formarse en centros encaminados a cumplir estas funciones.

«Desaparecen así de nuestra vista las viejas Normales —afirmó³⁰— una de tantas fracasadas creaciones del enciclopedismo liberal, para convertirse en las nuevas Escuelas del Magisterio, que son como seminarios pedagógicos vivos, donde el futuro maestro va a educarse fundamentalmente en la difícil profesión de enseñar».

Todos los aspectos relacionados con la formación del maestro quedan recogidos en el Capítulo II de la citada ley (artículos 58 hasta el 71). El plan de formación prevé en primer lugar, un período de formación cultural que se correspondería con el primer ciclo de la enseñanza media (art. 58), siguiendo después los estudios propios en las Escuelas del Magisterio que serían distintas para cada sexo, pudiendo ser estatales, de la Iglesia³¹ o privadas (art. 62). Para ser admitido al examen de ingreso en la Normal, el alumno había de contar con catorce años cumplidos. Tres años de estudios componían el plan, complementados con un tiempo de prácticas en

las escuelas anejas, más una reválida final (art. 63). La intensificación de las prácticas religiosas, el estudio de los principios que han inspirado la historia nacional, la asistencia a campamentos y albergues, eran otros tantos objetivos que el diseño formativo aspiraba a conseguir.

Interesante es el tipo de exigencia académica que se establece para el profesorado de las Escuelas del Magisterio responsables de las disciplinas pedagógicas: haber regentado por el tiempo mínimo de un año en una escuela primaria o, en su defecto, poseer el título de Licenciado en la Sección de Pedagogía. Además, una «*actuación mínima de un año en una Escuela del Magisterio, en la que demuestre su especial aptitud para formar y dirigir futuros educadores*» (art. 65, B, 4.º).

En cumplimiento de la ley, se aprobó el Reglamento de las Escuelas del Magisterio con fecha 7 de julio de 1950. Como nota distintiva se ordenaba que, al finalizar los estudios de segundo o de tercer curso, «*será obligatoria la asistencia con aprovechamiento a un turno de campamentos o albergues organizado por el Frente de Juventudes o la Sección Femenina*».

En 1950, el ministro José Ibáñez Martín, hizo público un extensísimo libro-informe, espléndidamente editado con numerosas aportaciones iconográficas³², donde se hacía un balance comprensivo de todas las actividades desarrolladas por su Ministerio. En él se indica que, en ese momento, había 106 Escuelas del Magisterio del Estado (entre masculinas y femeninas por partes iguales), y 27 correspondientes a la Iglesia (19 de maestras, 5 de maestros y 3 en tramitación). Es decir que, a la vista de los datos puramente

(30) *Ibidem*, p. 31.

(31) La disposición final y transitoria duodécima, decía así: «*Hasta tanto que la Iglesia otorgue los títulos de Maestros a los que en la actualidad desempeñan la Enseñanza en sus Escuelas, se autoriza a los mismos para continuar en el ejercicio de la docencia por un plazo de siete años, al cabo de los cuales todos deberán poseer dichos títulos*».

(32) *X años de servicios a la cultura española*, Madrid, 835 pp.

cuantitativo-institucionales, la «carrera de maestro» había superado el bache del paréntesis bélico, enfilando el tiempo de la recuperación económica del país con cier-

ta holgura. También la afluencia de alumnos seguía un ritmo aceptable, según se refleja en la tabla IV referido al período comprendido entre 1950 y 1957.

TABLA IV
*Escuelas Normales. Datos anuales **

PERÍODO	N.º ESC. NORMALES	TOTAL ALUMNOS	VARONES	MUJERES	POR ESC. NORMAL
1950-51	106	21.086	5.609	15.477	199
1951-52	106	24.384	6.554	17.830	230
1952-53	106	25.421	6.963	18.458	240
1953-54	106	25.336	7.155	18.181	239
1954-55	106	25.213	8.099	17.114	238
1955-56	106	28.551	10.447	18.104	269
1956-57	106	34.931	14.797	20.134	330

* Fuente: *Anuario Estadístico de España (1959)*. Edición manual. Instituto Nacional de Estadística, Madrid.

Realizando un breve muestreo de algunos años de la década siguiente, podemos comprobar cómo la tendencia creciente se mantiene. Así, en el curso 1963-64, son 41.913 los alumnos matriculados, mientras que en el de 1966-67, llegan a 56.891. Estas cifras adquieren mayor sentido si se compara el incremento de población entre las dos décadas analizadas. España contaba en 1950 con algo más de 28 millones de habitantes, mientras que en 1970 se sobrepasaban los 34 millones.

Pero dentro de este esbozo estadístico, quizás sea más relevante verificar el espectacular incremento que las Escuelas del Magisterio de la Iglesia experimentaron durante este tiempo, al calor de lo establecido en la ley de 1945. En una entrevista publicada en el diario «YA»³³, de

Madrid, Emiliano Mencía, el responsable del departamento que regía estas instituciones —departamento perteneciente a la Comisión Episcopal de Enseñanza— declaraba lo siguiente:

«Entre 1948 y 1968 se crearon 118 pequeñas escuelas de este tipo, cuya media de alumnos no llegó a sobrepasar el centenar. Fueron escuelas que, en su tiempo, cumplieron una misión social, posibilitando que muchos jóvenes de clases modestas y residentes en pueblos y localidades no capitales de provincia accedieran al Magisterio. En esos veinte años salieron de ellas unos veinticinco mil titulados, la mayoría de los cuales revalidaron su título para que tuviera efectos civiles.»

Una mirada retrospectiva sobre este tiempo nos permite avanzar algunas consideraciones globales sobre el significado

(33) *Suplemento de Educación*, 3 de mayo de 1979. Entrevista firmada por Carlos VEIRA.

de las Escuelas del Magisterio³⁴. Académicamente, fueron unos centros modestos, con unas exigencias mínimas para el acceso de los alumnos. Perdido el resplandor del plan profesional republicano, estas Escuelas fueron ante todo un cajón de resonancia de los principios informadores del Régimen, especialmente los políticos, religiosos e ideológicos. Analizar los pormenores de su vida institucional —hecho que rebasa los propósitos de este estudio— revelaría hasta qué punto reflejaban la voluntad generalizada del legislador, en el sentido de ajustar estas enseñanzas no sólo a una clase social determinada, sino a unos objetivos igualmente limitados sobre lo que debería «saber» un maestro. Fue igualmente, una enseñanza «barata» dentro de las macroconcepciones presupuestarias del Ministerio de Educación, a pesar de las alabanzas oficiales y la tarea propagandística de los sucesivos responsables ministeriales. Incrustadas en un terreno situado a medio camino de las enseñanzas profesionales y el resto del sistema educativo —dependían de una Dirección General— carecieron del relieve necesario para impulsar una renovación a fondo del colectivo al que pretendían servir. Naturalmente, que hubo excepciones y que a pesar de todo surgieron apellidos acreditados entre su profesorado que hubieran merecido mejor causa. Salieron parcialmente de su letargo, cuando el desarrollo económico del país apuntaba hacia nue-

vas fronteras, pero siempre tuvieron la sombra de su pasado pegada a los pasos de cada día.

LA LEY VILLAR, UNA RENOVACIÓN NECESARIA

La Ley de 21 de diciembre de 1965 sobre Reforma de la Educación Primaria, supuso un paso importante en la temática que venimos estudiando. Autorizado el Gobierno para la refundición preceptiva con la Ley de 1945, el nuevo texto vio la luz en un Decreto de 2 de febrero de 1967 por el que se aprobó el articulado definitivo de ambas disposiciones.

La novedad principal residía en la exigencia del Bachillerato para acceder a las Normales, circunstancia que pretendía devolverlas el rango académico perdido varias décadas atrás. La escolaridad era de dos cursos donde se «impartirán enseñanzas propias de la formación profesional, religiosa y político-social y educación física del Magisterio»³⁵. Los que aprobaran este tramo y una prueba de madurez posterior, deberían realizar un período de prácticas recibiendo la remuneración que se estableciera. Finalmente, se ordenaba el acceso directo a los escalafones del Estado de los alumnos con mejor expediente académico, para los cuales se reservaba un porcentaje de las plazas disponibles que llegó a alcanzar el 30%. En otro orden de cosas,

(34) Un interesante estudio sobre la evolución de las Escuelas Normales en esta época, puede verse en, Manuel de GUZMÁN (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona, PPU, 1986.

(35) Las asignaturas del plan de estudios eran las siguientes:

Primer curso: Pedagogía e Historia de la Educación, Psicología General y Evolutiva, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de la Lengua Española y Literatura, Didáctica de la Geografía e Historia, Didáctica de la Religión, Idioma inglés y su didáctica, Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional.

Segundo curso: Didáctica y Organización Escolar, Filosofía y Sociología de la Educación, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Lengua Española y Literatura, Didáctica de la Geografía e Historia, Didáctica de la Física y Química, Idioma inglés y su didáctica, Didáctica de la Religión y Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional.

el «plan 67» hablaba de «*Cátedras*» y «*Catedráticos*» para referirse a aquellos profesores de la primera categoría de las creadas, designando también una serie de Organismos encargados de colaborar con la Normal para mayor eficacia de sus enseñanzas³⁶.

Es obvio subrayar, las semejanzas de las directrices comentadas con relación al plan profesional republicano, aunque esta vez llevara la firma del ministro Manuel Lora Tamayo. El sentido profesionalizador que se le otorgaba y el despegue institucional respecto de las enseñanzas medias, parecían acercar estos estudios al ámbito universitario que había sido una meta presentida y anhelada por muchos círculos de trabajo. Buen número de Escuelas del Magisterio privadas, que vivían al amparo de la legislación anterior, tuvieron que suprimirse o fusionarse ante los nuevos requisitos académicos, mientras que las estatales recibían con general agrado las perspectivas que se presentaban. Pero el plan Lora tuvo escasa duración por los relevos políticos de la época. Sustituido por el ministro de Educación y Ciencia José Luis Villar Palasí, pronto se comprobó que los propósitos de éste tenían un mayor calado: nada más ni nada menos que la redacción de una ley comprensiva de todos los niveles educativos. En 1969 apareció un famoso informe conocido como el «*libro blanco*»³⁷ que pretendía ser la mejor propuesta para el tiempo político que se avecinaba. Meses después, y tras un largo debate parlamentario, el Gobierno aprobó el proyecto, había nacido la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* de 4 de agosto de 1970.

Ciertamente, la ley encerraba profundas novedades. Y desde luego la más sobresaliente fue la de elevar estos estudios a la categoría de universitarios, 131 años después de que fuera creada la primera Normal en España. El nuevo estado de cosas varió también la terminología. Desaparecieron denominaciones clásicas en el acervo pedagógico español, y así la *Educación Primaria*, pasó a denominarse *Educación General Básica* (EGB), la de *Maestro* a la de *Profesor de Educación General Básica*, y las *Escuelas de Magisterio* cambiaron su nombre por el de *Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica*. Como se ve, un cambio tal vez sólo terminológico pero que situaba las piezas del engranaje educativo en otros escenarios.

La creación de las Escuelas Universitarias —denominación global utilizada para acoger en ellas todas las titulaciones de ciclo corto, desde las de Magisterio a las de tipo Técnico, como las Ingenierías o las de Comercio— introdujo otros eslabones en la estructura universitaria. Sus estudios tenían una duración de tres años y al final expedían el título de *Diplomado*. Se abrió paralelamente, por lo que se refiere a nuestra temática, una diversificación curricular ya que las materias se agrupaban en torno a varias Especialidades básicas que fueron las de Ciencias, Filología y Ciencias Humanas. Trataba el legislador con esta propuesta de armonizar las titulaciones a la realidad de las materias que habrían de estudiarse en adelante en los colegios nacionales de EGB, ciclo escolar obligatorio que abarcaba entre los seis y los trece años cumplidos. Digamos de paso, que la ley Villar trasvasaba al nivel

(36) Eran estos: *Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica*, *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*, el *Gabinete de Estudios de la Dirección General* y el *Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional*.

(37) *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

de EGB los cuatro años que en el sistema educativo anterior correspondían al Bachillerato Elemental, hecho que motivó las más encendidas protestas por parte del profesorado de las enseñanzas medias, que veían en esta medida un recorte traumático de sus contenidos.

Este estado de cosas reforzó, indudablemente, tanto la función de los nuevos «maestros» como la de las antiguas «Normales» atribuyéndoles unas competencias académicas que nunca habían tenido. El panorama era, pues, alentador pero los nuevos vientos también generaron otras tempestades. El tránsito o la inserción de las Escuelas Universitarias no fue todo lo pacífico y, ni siquiera, todo lo acertado como pudiera suponerse. La reforma real de la carrera se inició en 1971 con la adopción de planes experimentales a los que fueron acogándose paulatinamente las diferentes Escuelas Universitarias, pero no sería hasta el 13 de junio de 1977, cuando una OM publicara las directrices para la elaboración de los planes de estudio definitivos. Este tiempo, acompañado de relevos ministeriales, agrietó las expectativas generadas por el cambio y frenó las medidas

complementarias que hubieran podido potenciar el despegue institucional. Por ejemplo, las plantillas del profesorado estaban exangües. El escalafón de Catedráticos, que en esas fechas lo componían 755 plazas, estaba cubierto en sus dos terceras partes; el de Adjuntos que contaba con 583 plazas, sólo en un 15%, aproximadamente. Al mismo tiempo, prestaban sus servicios docentes una masa de profesores no numerarios cuya cuantía rebasaba los 3.200. En el año 1978, aún se lamentaban los colectivos afectados de que la última oposición a plazas de Catedráticos hubiera sido la celebrada en 1969.

Esta desvertebración del profesorado hacía que muchas Escuelas Universitarias apenas contaran con numerarios, circunstancia que les dejaba inermes ante los retos institucionales asumidos. Por otro lado, el aumento de alumnado que acudía a ellas contagiado por el nuevo aire de la profesión, complicaba una situación ya de por sí difícil. Resumimos en las tablas V y VI, con datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística, algunos aspectos interesantes relacionados con estos temas.

TABLA V
Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado

CURSOS	ESTATALES	NO ESTATALES *	TOTAL
1970-71	55	74	129
1971-72	55	61	116
1972-73	55	45	100
1973-74	57	31	88
1974-75	61	30	91
1975-76	56	25	81
1976-77	57	28	85
1977-78	56	33	89

* Están incluidas, inicialmente, las que no cumplían todos los requisitos con arreglo a la nueva legislación.

TABLA VI

Alumnos matriculados en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB

CURSOS	VARONES	MUJERES	TOTAL
1970-71	20.665	26.376	47.041
1971-72	24.524	34.726	59.250
1972-73	17.617	27.914	45.531
1973-74	16.547	28.013	44.560
1974-75	21.406	37.652	59.058
1975-76	24.988	45.546	70.534
1976-77	27.710	56.476	84.186
1977-78	32.399	64.629	97.028

La década de los años setenta y los principios de los ochenta fueron pródigos en acontecimientos que afectaron a los maestros anteriores a los planes comentados, y también a los centros de formación. Surgió un vértigo diríamos que «actualizador», en el sentido de acomodar las viejas titulaciones a las nuevas exigencias. Se convocaron cursos de especialización para 7.º y 8.º de EGB, de Ciencias, de Letras y otras variantes; además nuevas instituciones recién creadas participaron en este tipo de tareas –Institutos de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia– con lo que de forma paulatina las Escuelas Universitarias fueron progresivamente relegadas a la formación inicial de sus alumnos, cediendo gran parte su presencia en las actividades de perfeccionamiento.

Otros acontecimientos más sutiles perturbaron la vida de las antiguas Normales. Habitadas a una forma de trabajo más íntimo donde la Inspección Provincial y los colectivos de maestros eran su horizonte más habitual, no les fue llevadero acomodarse al «magma» universitario y sus rituales de funcionamiento. Por otro lado, la Universidad hablando en términos muy generales, tampoco excedió su celo en demostrar una buena acogida a los nuevos inquilinos. Universidades hubo

que los marginaron más o menos abiertamente, otras los toleraron sin más, otras, en fin, les abrieron sus puertas. Era difícil esperar un trabajo realmente eficaz por parte de las flamantes Escuelas Universitarias con un horizonte tenso en todos sus frentes. Pero lograron sobrevivir en medio de acuciantes necesidades, probablemente gracias al voluntarismo de una generación de profesores a los que la historia no debería envolver en las redes del olvido.

UN EPÍLOGO ABIERTO

Dos acontecimientos legislativos de indudable importancia para la vida de las Escuelas Universitarias se produjeron en los años siguientes. Uno fue originado por la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 25 de agosto de 1983; el otro por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990. En la primera se establecía que los Departamentos eran «los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de sus respectivas áreas de conocimiento», reservando para las Facultades y demás Escuelas «la gestión administrativa y la organización de las enseñanzas universitarias conducentes a la

obtención de títulos académicos». Este reparto de competencias, que en un escenario facultativo era perfectamente asumible y deseable, provocó en las E.U. de Formación del Profesorado efectos dispares. El profesorado hubo de reagruparse en Departamentos ajenos —muchas veces incluso separados geográficamente— obligados por la unión de las áreas de conocimiento a las que pertenecían, diluyéndose el espíritu institucional que siempre había prevalecido en sus antiguos escenarios. Esta situación generó intereses académicos diferenciados y el resultado no puede decirse que siempre fue el óptimo. Si en unos casos, la relación directa con otros sectores del profesorado y de áreas científicas aportó ventajas indudables de toda índole, en otros debilitó el sentido de pertenencia a las viejas raíces. Movidó por las exigencias departamentales, el profesorado alternó su dedicación académica y se ajustó a la nueva dinámica. Pero no siempre en la «macrovisión departamental», las funciones y objetivos de estas Escuelas Universitarias fueron bien concebidos y respetados.

La LOGSE, por su parte, modificó profundamente la anterior estructura de la EGB que llegaba hasta los catorce años, adjudicando a la Educación Primaria el período comprendido entre los seis y los doce años de edad. Esta reducción en el

tiempo, tuvo su lógica proyección no sólo en los efectos profesionales del título de *Diplomado*³⁸, sino en los planes de estudios de las Escuelas Universitarias que tuvieron, igualmente, que ajustar su oferta a esta realidad. Paralelamente, la citada ley abría las puertas a la creación de Centros Superiores de formación del profesorado para la obtención de distintos títulos profesionales³⁹.

En 1991, un RD estableció el título universitario de Maestro en sus diversas especialidades, así como las correspondientes directrices generales propias de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención y homologación. En él se ratifica la consideración de aquel como *Diplomado Universitario* según lo establecido en la LRU, «con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional»⁴⁰. La tabla VII muestra la distribución actual de las citadas especialidades en los distintos centros, tanto públicos como privados.

La verdad es que el plan, examinado desde una perspectiva externa, ofrece las formalidades lógicas de una carrera universitaria corta, a la que además se unen unas vías para el acceso al segundo ciclo universitario en determinadas condiciones. Internamente, el plan presenta otra realidad. Junto a la práctica eliminación de materias formativas tradicionales —Filosofía, Historia de la Educación, etc.— del

(38) El artículo 16 dice que la «educación primaria será impartida por maestros», recuperándose de este modo la tradicional denominación de estos docentes. Por su parte, la Disposición Adicional duodécima, apartado 1, afirma: «El título de Profesor de Educación General Básica se considera equivalente, a todos los efectos, al título de Maestro al que se refiere la presente ley. El título de Maestro de Enseñanza Primaria mantendrá los efectos que le otorga la legislación vigente».

(39) Disposición Adicional duodécima, apartado 3: *Las Administraciones educativas en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, impulsarán la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo, dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear».*

(40) Las denominaciones oficiales del título de Maestro según el RD citado son: Especialidad de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

TABLA VII
Centros que imparten la titulación de Maestro. Curso 1999-2000

Especialidad	N.º de Centros	Privados	Facultades o afines	Escuelas Universitarias
LENGUA EXTRANJERA	65	17	29	36
AUDICIÓN Y LENGUAJE	22	9	9	13
EDUCACIÓN PRIMARIA	72	18	32	40
EDUCACIÓN ESPECIAL	37	11	20	17
EDUCACIÓN MUSICAL	56	14	30	26
EDUCACIÓN INFANTIL	73	18	35	38
EDUCACIÓN FÍSICA	58	14	29	29

- El n.º de centros incluye tanto las Facultades o Centros superiores como las Escuelas Universitarias.
- La casilla de «privados» está ya incluida en el n.º total de centros.
- La denominación de «afines» se refiere a otros centros de formación superior del profesorado, públicos o privados.
- Las Escuelas Universitarias son las actualmente en funcionamiento, públicas o privadas.

eje troncal de las disciplinas obligatorias fijadas por el Ministerio donde predominaban las psicológicas y didácticas, sólo quedaba el espacio reservado a la autonomía de cada Universidad para complementar un currículum demasiado complejo. Por otro lado, pronto se advirtió que la pretendida especialidad a duras penas era compatible con la escasa duración de la carrera. En la búsqueda de este difícil equilibrio ha transcurrido la última década sin que se llegaran a encontrar soluciones satisfactorias plenas.

Simultáneamente, comenzó a ponerse en práctica el proceso previsto en la LOGSE ya citado por nosotros, referido a la creación de Centros Superiores dedicados a la formación del profesorado. La opción elegida en las Universidades que se decidieron por este modelo, ha tenido un doble criterio en su aplicación: por un lado, algunas Escuelas Universitarias se convirtieron en Facultades de Educación, manteniendo en su seno y dentro del plan de estudios, la titulación de *Diplomado*, junto a la de Licenciado, más los estudios del tercer ciclo; por otro, algunas Facultades de Educación ya existentes, absorbieron a las Escuelas Universitarias, que desa-

parecieron, incorporando el título de *Diplomado* a sus actividades docentes ordinarias. El resultado final en este momento es que, por una vía o por otra, muchas Universidades han eliminado las Escuelas Universitarias del Magisterio, previéndose que esta tendencia pueda continuarse con algunas de las que aún existen.

Con este estado de cosas, desde hace unos años ha comenzado a extenderse una fuerte corriente de opinión que reclama el nivel de Licenciado para optar a la profesión del magisterio primario. A juicio de sus defensores, existen numerosas razones que aconsejan una postura de tal naturaleza. Por una parte, el Ministerio está obligado a reconocer los derechos adquiridos de los antiguos profesores de EGB, de tal manera que no son pocos los que actualmente ejercen la docencia en los dos primeros años de la educación secundaria obligatoria a pesar de su titulación inferior. Por otra, son también numerosos los titulados que, una vez obtenida la *Diplomatura*, prolongan sus estudios en el segundo ciclo de las Facultades. Aparte de estas cuestiones legislativas o cuantitativas, hay otras de carácter técnico que deben tenerse presentes. No son nuevos los

intentos de muchos colectivos por unificar las titulaciones académicas requeridas para todo el profesorado no universitario. La Licenciatura podría ser el punto de encuentro para todos ellos que dispondrían de más trecho para cursar, de forma efectiva, las especialidades de la función docente elegida. También el nuevo sistema otorgaría mayor flexibilidad a los niveles no universitarios previstos por la LOGSE, dotando a los centros de una unidad de acción de la que carecen, sobre todo, aquéllos que están situados en las zonas rurales.

¿Es conveniente técnicamente esta homologación? ¿Está la Administración educativa dispuesta a dar ese salto académico que supondría mejorar definitivamente el plan republicano de formación de maestros? Si en esta época la exigencia

del Bachillerato para acceder a las Normales fue revolucionaria y dignificadora para estos profesionales, la medida que comentamos representaría una reforma de igual sentido. Por eso, aún siendo conscientes de que las respuestas que pudiéramos dar a estos grandes interrogantes pertenecen, por ahora, al terreno de la pura especulación, es inequívoca nuestra posición afirmativa. Porque algo es evidente en el sentir de muchos observadores entre los que nos encontramos, y es que por mucho que se esfuerce el legislador, las Escuelas Universitarias del Magisterio ya no admiten más reformas o contrarreformas. Serían como variaciones sobre el mismo tema que no conducen a ningún lugar significativamente innovador. Ni el progreso puede frenarse, ni podemos poner puertas al campo.