

# PROFESIONALISMO VERSUS CULTURALISMO. DOS PARADIGMAS EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPAÑOL

---

Juan Holgado Barroso



## SUMARIO:

La formación inicial del maestro español a lo largo del siglo XX es la historia de un enfrentamiento entre dos modelos educativos claramente diferenciados, reflejados en sus respectivos discursos y prácticas y a través de los diferentes períodos históricos: el culturalista y el profesional. El plan de estudios, entendido como el eje articulador del currículum normalista, será el medio más directo y concreto para analizar ambos paradigmas dentro de unas instituciones específicas, las Escuelas Normales, centros educativos destinados a la capacitación cultural, pedagógica y práctica dentro de unas coordenadas políticas, ideológicas e histórico-educativas, de forma que en cada período se demandará un modelo formativo específico de acuerdo con las funciones del maestro dentro de la sociedad española

## SUMMARY:

The pre-service training of the primary school teacher in Spain along twenty century is history of a confrontation two educational models with a speeches and the professional practices in every one of historical periods: cultural and professional. The normalists curriculum is the work's instrument that we used for analyse this tendencies inside specific institutions, training teacher's schools, educational establishments for cultural, pedagogical and practical training, dependents a political, ideological and historical-educational periods, which demand a specific pedagogical model according to the primary school teacher's tasks in the spanish society.

La historia de la formación inicial del magisterio, y especialmente a lo largo del siglo XX, ha sido un enfrentamiento constante entre dos posiciones: la culturalista o tradicional, centrada en elevar la capacitación general del alumno como consecuencia del bajo nivel instructivo con el que accedía a la carrera y la profesional o renovadora, más preocupada por su preparación docente y pedagógica. Estos paradigmas tienen su plasmación más inmediata en el plan de estudios, proyecto a partir del cual se desarrollan cada uno de los elementos integrantes del currículum normalista (entendido como una realidad socioeducativa e histórica específica y legitimada a través de objetivos, programas, títulos, horarios, recursos docentes, materiales, etc.), influenciados -como cualquier acción educativa- por factores sociales, políticos, ideológicos y culturales, sin olvidar que esta ordenación de contenidos y actividades conlleva dos modelos específicos de maestro claramente diferenciados, donde se reflejarán las funciones de la institución escolar y de la enseñanza en general: una meramente instructiva destinada a la reproducción de las estructuras sociales y otra educativa, centrada en la formación integral, armónica y activa del sujeto con el objetivo de convertir el proceso educativo en motor para la mejora o el cambio de las condiciones personales y colectivas. Generalmente la literatura especializada ha identificado el primer modelo con políticas educativas o períodos conservadores o totalitarios mientras que el segundo se correspondería con planteamientos liberales o progresistas pero, como analizaremos en las páginas siguientes, se producirán determinadas coyunturas donde será imposible mantener dicha afirmación debido fundamentalmente a cambios sociales, económicos y, consecuentemente, culturales, de manera que por ejemplo dentro del franquismo no se puede hablar de un único referente formativo a pesar de la aparente homogeneidad y estabilidad del régimen sino de varios según el desarrollo socioeconómico nacional, lo que reclamará un perfil distinto de maestro. Estas peculiaridades no nos impiden estudiar y estructurar nuestro trabajo desde tres momentos fundamentales, las primeras décadas del siglo, el período republicano y el franquismo aunque el análisis desborda a este último, adentrándose en nuestra actual etapa democrática pues el Plan de 1971 se extiende hasta la reciente reforma del sistema educativo de 1990 y más concretamente hasta la aparición de los nuevos planes de estudio en 1991.

Desde el punto de vista histórico-educativo español, y concretamente desde la evolución de la formación del maestro y de las instituciones destinadas a tal fin, las Escuelas Normales, el siglo XX comenzaría con la reforma liberal del Ministro de Fomento Germán Gamazo en 1898. En primer lugar porque se plasman los frustrados proyectos gestados en los años anteriores aunque no se modifique el panorama estructural de la enseñanza normalista, caracterizada por la pobreza formativa y la falta de recursos humanos, materiales y presupuestarios, rasgos predominantes de esta modalidad formativa desde su creación. No obstante, y a pesar de que la derrota colonial del 98 no supone cambios económicos y políticos en la realidad española, si podemos hablar de cambios ideológicos en los ámbitos cultural y educativo reflejados en un movimiento regeneracionista que ve en la escuela y en el maestro (y consecuentemente en su formación) dos motores claves para iniciar la modernización y el progreso del país, postulados asumidos (aunque no plasmados) por los diferentes gobiernos y autoridades educativas. Y en segundo lugar porque será el reflejo de un paradigma propio del siglo XIX y que en un lenguaje vulgar lo expresaríamos como un "querer y no poder" o lo que es lo mismo, resaltar mediante el discurso oficial y legal la misión trascendental del maestro en la sociedad y en la enseñanza pero carecer de medios efectivos para llevar a cabo una formación acorde con dicha finalidad (por no hacer referencia a las míseras condiciones socioeconómicas y profesionales del magisterio). Precisamente el Plan Gamazo supondrá un intento de acallar las crecientes críticas lanzadas contra las deficiencias formativas y dar una respuesta a la precaria situación de las Escuelas Normales. Entre sus aspectos más innovadores destacan la desaparición de algunas disciplinas instrumentales como lectura, escritura, cálculo y ortografía, en beneficio de otras de carácter pedagógico como antropología, psicología, fisiología o didáctica pedagógica, aumentando la capacitación profesional, el establecimiento de tres titulaciones progresivas: elemental, superior y normal, facilitando la especialización y la promoción desde los propios estudios, el intento por equiparar la formación de maestros y maestras, con una igualdad casi plena en cuanto a programas aunque con una distribución horaria distinta, la creación de un Museo Pedagógico en cada Normal con el fin de estudiar

## **El predominio de la formación cultural**

las bases metodológicas y didácticas de la enseñanza y la aplicación del principio de libertad de enseñanza entendida como la posibilidad de crear centros privados. Pero también existieron componentes negativos que desvalorizan este proyecto renovador como la misma insistencia en fijar dos categorías profesionales (elemental y superior), que sigue constituyendo un freno para la propia reforma de la enseñanza primaria y la reducción de los estudios elementales (a dos cursos de cuatro meses y medio cada uno) y los del grado normal (a un curso), disminuyendo las posibilidades formativas del maestro e incluso minusvalorando la formación del profesorado normalista. Las asignaturas integrantes del nivel elemental son: Doctrina cristiana e Historia sagrada, Lengua castellana, Geografía e Historia, Aritmética y Geometría, Dibujo y Caligrafía, Física, Química, Historia Natural y trabajos manuales, Fisiología, Higiene y Gimnasia y Pedagogía y práctica de la enseñanza con nociones de Legislación escolar. Por otra parte las asignaturas de los estudios superiores serán Religión y Moral, Gramática general, Filología y Literatura castellanas, Geografía e Historia, Aritmética, Geometría y Álgebra, Física, Química, Historia Natural, con nociones de Geología y Biología y trabajos manuales, Antropología, Psicología y teoría completa de la educación, Derecho y Legislación escolar, Fisiología, Higiene y Gimnasia, Didáctica pedagógica y práctica de enseñanza, Dibujo artístico y Caligrafía, Francés y Música y Canto. Por último las materias correspondientes al curso normal (destinado a futuros maestros, profesores normalistas e inspectores de primera enseñanza) se reducen a seis: Religión y Moral e Historia de la Iglesia, Antropología y Pedagogía fundamental, Historia de la Pedagogía, Derecho, Economía social y Legislación escolar, Estética y Literatura general española e Inglés o Alemán, completadas con las prácticas de enseñanza. Desde la división tradicional de las materias de estudio en las áreas de Letras, Ciencias y Pedagogía, Julia Melcón realiza un análisis comparativo sobre su presencia en el programa formativo de 1898, llegando a tres conclusiones fundamentales: primera, la pérdida de importancia de los estudios de letras respecto a las de ciencias en las Normales Superiores, cambiando de este modo la tendencia registrada en planes anteriores; segunda, los conocimientos científicos alcanzan mayor extensión dentro de dichos establecimientos y tercera, se

rompe con una formación pedagógica bastante deficiente característica de todo el siglo XIX, apostando por una orientación moderna con especial atención a la práctica de la enseñanza y donde la pedagogía se convierte en una asignatura básica (Melcón, 1992, 177-194).

El cambio político originado por el retorno de los conservadores al gobierno (en 1899 le toca el turno a la Unión Conservadora de Silvela) provoca la muerte de la reforma de 1898 y el nacimiento de un nuevo plan de estudios, el auspiciado por el Ministro del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (otra de las aspiraciones regeneracionistas) García Alix. Así, en el R.D. de 6 de julio de 1900 se manifiesta la intención de simplificar las asignaturas, reduciéndolas a un número acorde con los medios disponibles, hacer los estudios más sencillos y prácticos, convertir los llamados cursillos en cursos académicos completos, dividir el grado normal en dos secciones, Letras y Ciencias, reformar los exámenes y confiar exclusivamente a los profesores de las Normales la dirección de las mismas (con anterioridad el nombramiento podía recaer en una persona ajena al centro). Como se afirmaba en el preámbulo de la disposición era necesario acabar con el estado actual de nuestras instituciones pero por otra parte se acepta que no es la reforma radical, profunda y necesaria para la capacitación inicial del maestro porque para ello se debía cuestionar la propia estructura de la enseñanza, lo que evidentemente implicaba grandes inversiones económicas. A pesar de este obstáculo capital la reforma supone una revalorización de los estudios y especialmente del grado elemental, básico por su trascendencia en la escuela primaria aunque en el superior se suprimen algunas materias que en su momento implicaron la introducción de contenidos renovadores (fisiología, higiene, gimnasia o música). Pero los cambios afectan aún más a la formación pedagógica y profesional, desapareciendo Pedagogía, Didáctica, Antropología y Psicología. Además se mantiene en vigor un elemento que desvirtúa completamente la función educativa de las Normales, el certificado de actitud, el cual facultaba -mediante un examen de Catecismo, Lectura, Escritura, Ortografía y Aritmética- para el ejercicio de la docencia en las escuelas y que ya intentó suprimir la reforma de Gamazo. El profesor Pedro de Alcántara reconoce en este plan la sencillez en su estructura y el sentido práctico que intenta hacerlo via-

ble y el acierto en eliminar los "cursillos" implantados con anterioridad para el nivel elemental aunque él apuesta por una reforma más amplia con un solo grado de tres años y la unificación de títulos, dejando dos años para el grado normal, cuyas enseñanzas le parecen deficientes y por último también alaba la vuelta al sistema antiguo de reválidas y las atribuciones concedidas a los claustros y a los directores, mostrando un espíritu verdaderamente descentralizador muy de elogiar tratándose de un ministro conservador. Pero también realiza una serie de críticas como la escasa atención a los estudios pedagógicos, limitándolos a la educación moral y a los métodos educativos, a las prácticas de enseñanza y a la educación física ("al cuerpo, que lo parta un rayo") (Alcántara García, 1900, 50-57). A pesar de ello, el turno político le vuelve a jugar una mala pasada a la enseñanza normalista -y esta vez de mayor trascendencia- al producirse un cambio en el poder, volviendo los liberales y con ellos un político significativo del período restaurador al frente de la instrucción pública, el Conde de Romanones, que tomará una de las medidas más llamativas a lo largo del siglo XX como fue la supresión de las Normales y la integración de los estudios en los Institutos Generales y Técnicos (la primera supresión se produjo en 1868 bajo el mandato del Ministro Severo Catalina). La medida consiste esencialmente en incorporar el nivel elemental a los centros de secundaria, a los que pasarán a depender las Escuelas Normales Superiores aunque conserven su unidad orgánica, y la eliminación del grado de maestro normal, acabando de esta forma con el único medio disponible a nivel provincial para formar a los futuros profesores de estas instituciones aunque en el fondo subyace una motivación económica pues la escasa matrícula de los establecimientos elementales (implantados en el ámbito provincial) no compensaba los gastos que originaban su mantenimiento. Pero algunos autores piensan que este motivo no puede llevar a la identificación de los Institutos con la formación del magisterio ya que *"son cosas distintas y piden procedimientos diferentes sin que sirva para abonar aquella confusión la presente disminución de los alumnos de las Normales; porque este argumento debe utilizarse a favor de la Normal especial, distinta, substantiva, por ser casi imposible enseñar a ser Maestros a una multitud de alumnos, agrupados en una clase para recitar de memoria los famosos textos universitarios o*

para escuchar pasivamente el discurso del Profesor" (Labra, 1902, 23). Sin embargo las argumentaciones oficiales vertidas en el R.D. de 17 de agosto de 1901 se plantean de la siguiente manera:

*"Si es imposible improvisar una cultura nacional, no lo es poner los medios más eficaces para realizar esta obra en corto plazo, y el primero de todos consiste en elevar el nivel intelectual, moral y social de los Maestros, creando y extendiendo por España un núcleo de Maestros jóvenes dotados de instrucción sólida y educación elevada, que, a ser posible, hubiesen vivido y aprendido los modernos procedimientos pedagógicos del extranjero, y dispuestos a dedicar todas sus energías y afanes a la penosa labor de la enseñanza. La ciencia, no tan sólo les dará facilidades para desempeñar su ministerio, sino que les prestará algo más importante: la autoridad moral y la energía de ánimo necesarias para imponerse a la rutina. Con una cultura general como la que representan los tres cursos de estudios elementales y los dos cursos de estudios superiores, el Maestro español llegará a ser lo que han sido y son el Maestro alemán, el suizo, el sueco y el italiano: creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables."*

Los medios necesarios para la consecución de tan altos fines serán la reorganización de las Normales Superiores con la intención de convertirlas en centros esencialmente pedagógicos y de especialización, dejando el nivel elemental para la formación cultural básica de los aspirantes al magisterio, planteándose de esta manera dos niveles formativos. En este sentido Romanones vuelve a reforzar las enseñanzas de letras y el aumento de las materias científicas (especialmente en los estudios elementales), tanto en la introducción de algunas como Álgebra y Trigonometría como en el aumento horario de otras ya establecidas anteriormente mientras que en el grado superior sufren un notable descenso, volviendo a ocupar un lugar secundario con respecto a las letras. Además, y consecuentemente con el propósito general de la reforma, las disciplinas pedagógicas para la enseñanza elemental se mantienen igual que en el plan anterior mientras que en la superior se verán ampliadas: Estudios superiores de Pedagogía (dos cursos),

Antropología y principios de Psicogenesia, Historia de la Pedagogía (dos cursos) e Instituciones extranjeras de Instrucción primaria (estas dos últimas se introducen por primera vez en el currículum normalista) pero las prácticas de enseñanza o de escuela se limitan al tercer año del elemental y al segundo del superior. Desde los Congresos Pedagógicos decimonónicos se venía reclamando un cambio general en la orientación de las Normales dirigido a convertirlas en verdaderos *Institutos Pedagógicos* destinados a la capacitación pedagógica y profesional, tanto teórica como prácticamente, exigiendo para su ingreso la posesión del título de bachiller (requisito que no se cumplirá hasta el Plan Profesional de 1931) con la consiguiente formación cultural general. Para ello se proponía un cuadro de disciplinas a desarrollar durante tres cursos: en el primero, Fisiología, Higiene, Gimnástica y nociones de Patología y Terapéutica; en el segundo se estudiaría sobre todo Educación Moral, Psicología Experimental y Ética mientras que el tercero se destinaría exclusivamente a las prácticas de enseñanza (Batanaz, 1982, 134-142). La eventualidad política de los primeros años del siglo XX vuelve a provocar cambios pero fundamentalmente contribuye a obstaculizar el planteamiento de reformas en profundidad, quedándose ahora limitada a ciertos retoques -en su mayoría formales- introducidos por el conservador Gabino Bugallal en 1903: se devuelven los estudios elementales a las Normales superiores, se reducen a dos los cursos del nivel elemental y, en definitiva, se vuelve a un plan de estudios tradicional basado en la intensificación de las materias instrumentales (lectura y escritura) en detrimento de las correspondientes al área de ciencias y a las disciplinas pedagógicas, reducidas a Nociones de Pedagogía y Pedagogía para los cursos del grado elemental y Estudios superiores de Pedagogía e Historia de la Pedagogía en los del superior aunque a su favor cuenta la extensión de las prácticas a todos los cursos. Estas medidas no hacen sino acentuar las críticas a las exigencias formativas del maestro:

*"... se observan notables deficiencias como el excesivo número de lecciones que se asignan a ciertas materias que, si importantes, no encierran la dificultad de otras que alcanzando tanta importancia como las primeras y mucha mayor dificultad es tan escaso el tiem-*

*po que se las destina, que no hay medio hábil de enseñarlas ni aun en sus elementales fundamentos; como sucede con la lengua castellana que figura en los cuatro cursos mientras que la de Ciencias naturales figura únicamente en un curso del grado elemental y en otro del superior, diferencia tanto más digna de tenerse en cuenta al tratarse de la Aritmética y la Geometría, que juntas se enseñan únicamente en el primer curso del grado elemental, sin que los Maestros de esa categoría lleven al salir de las Normales más que ligerísimos conocimientos de dos ramas del saber... En los programas hay más Filosofía que Higiene y que Lectura y Escritura, asignaturas que figuraban con muy buen sentido práctico en los antiguos planes y que no debieron desaparecer de éstos por ser ellas la base fundamental de toda cultura.<sup>112</sup>*

Parece que la fugacidad legislativa característica de los inicios del siglo XX, sin tiempo para experimentar un verdadero programa, sin posibilidades reales para ponerlo en marcha y sin resultados que mostrasen una mejora significativa, hace apaciguar los deseos de los respectivos gobiernos por intervenir en la formación del magisterio (a pesar de que entre la coronación de Alfonso XIII en 1902 hasta 1914 se suceden dieciséis gobiernos), entre otras razones porque cada vez aumentaba la tendencia a la descomposición de los partidos de turno -conservadores y liberales- y la dificultad para el jefe del gobierno respectivo de contar con una mayoría coherente aunque esto no debe hacernos olvidar el desinterés general por la educación popular característico del régimen político restaurador. No obstante se debe mencionar el proyecto frustrado del Ministro conservador Juan de la Cierva (R.D. de 30 de marzo de 1905) dentro de un ambicioso plan de reformas de la primera enseñanza, las Escuelas Normales, la Inspección y las construcciones escolares, que no será realidad por falta de recursos presupuestarios. Se pretende facilitar la cultura general y técnica indispensable para el ejercicio del magisterio según los siguientes aspectos fundamentales: la unificación del título de acuerdo con lo establecido en los países más avanzados, una formación de cuatro años con carácter experimental, práctico y de aplicación y de acuerdo con una metodología cíclica en el desarrollo de las disciplinas,

entre las que se quieren potenciar algunas olvidadas tradicionalmente como el Dibujo, la Música y el Francés y el restablecimiento del grado normal con una duración de dos cursos (con estudios comunes y especializados de Letras y Ciencias). Tendremos que esperar al nombramiento de Francisco Bergamín como Ministro de Instrucción Pública dentro del gobierno conservador de Eduardo Dato para asistir a la implantación de uno de los planes más duraderos de la centuria y en el que por vez primera se intentarán armonizar los dos paradigmas formativos, combinando una enseñanza cultural general con una importante y seria preparación profesional. La finalidad última, tal como se recoge en el R.D. de 30 de agosto de 1914, será convertir las Normales en un *"fecundo plantel de pedagogos aptos para la función docente, no sólo mediante la adquisición de los conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por la adecuada formación profesional que les habilite para saber enseñar, y lo que es aún más importante, para saber educar"*.

Entre las medidas más importantes para su puesta en marcha destacamos la unificación de títulos, fundamentalmente porque el antiguo grado elemental se presentaba insuficiente para la difícil misión del maestro, estableciendo uno con cuatro años de duración ya que *"pretender que sólo en dos cursos de ocho meses puede un niño recién salido de la Escuela primaria quedar capacitado para la ardua misión del Magisterio en la sociedad contemporánea, es algo tan quimérico, que no se explica cómo ha podido subsistir tantos años en nuestra legislación"*; el establecimiento de unas enseñanzas teóricas y prácticas basadas en el orden cíclico, reforzando las de mayor aplicación a la enseñanza básica y teniendo todas un carácter preferentemente educativo, la limitación del número de alumnos/as por clase (no superior a cincuenta), la potenciación de otros medios educativos como las excursiones escolares, certámenes, exposiciones, conferencias, etc., la creación de internados o residencias con una función socioeducativa y la creación de becas y bolsas de viaje para mejorar las condiciones del alumno y facilitar la ampliación de los estudios una vez terminada la carrera. Este proyecto renovador presentará una serie de defectos criticados una vez que se pone en marcha, destacando en primer lugar el factor clave en su fracaso, la escasa dotación presupuestaria destinada a un plan

ambicioso con ganas de cambiar esta modalidad formativa. Así, Eduardo Vincenti y Reguera, diputado liberal y miembro del Consejo de Instrucción Pública, en una interpelación parlamentaria acerca de su implantación se cuestiona sus posibilidades reales: *"decir 'desde hoy la Escuela Normal va a ser un centro educativo, va a tener campo escolar, campo de deportes, campo de experimentación, biblioteca y museo', es engañar al país, porque las Escuelas Normales están instaladas en pisos entresuelos y principales de casas de vecindad. Y yo pregunto: ¿Es qué se puede pedir un millón para instalar laboratorios, museos, campos agrícolas o de deportes en una casa de vecindad?, ¿Es qué van a establecerse en el fogón de la cocina?"* (Vincenti, 1916, 568). Pero además de este condicionante económico se observan algunas deficiencias en los componentes curriculares donde se conserva la división clásica entre los contenidos culturales, sobrevalorados a causa del bajo nivel del alumnado, y los pedagógicos y profesionales, con escasa presencia en las materias. Las asignaturas de letras alcanzan su mayor implantación, de forma que a las tradicionales Caligrafía, Gramática, Geografía e Historia se añaden Literatura castellana y el Francés mientras que las correspondientes a ciencias sufren un retroceso con respecto a los estudios superiores del plan anterior y un aumento en los elementales. Sin embargo la formación profesional y pedagógica será escasa a pesar de la defensa realizada por el Director General de Primera Enseñanza Eloy Bullón al manifestar que *"todas y cada una de las materias que comprenden el plan de estudios tienen un carácter eminentemente pedagógico preceptivo, no como mera recomendación ya que la Pedagogía tiene dos divisiones fundamentales: una, que es la teoría o ciencia general de la educación, y otra, la técnica de la enseñanza, que comprende la metodología de las diversas disciplinas"* (Bullón, 1915, 14). Evidentemente la intención de que los profesores de las diferentes asignaturas expliquen a su vez sus correspondientes metodologías de enseñanza a aplicar en la escuela se verá limitada por la necesidad de formar en primer lugar al alumno en los conocimientos básicos de cada disciplina y más aún cuando dichos conocimientos son reducidos (no olvidemos que el alumnado accede a la carrera de magisterio con un nivel instructivo primario o básico).

A pesar de las críticas recibidas existen coincidencias entre el Plan Bergamín y otros proyectos alternativos en cuanto a las funciones bási-

cas de las Normales y en la necesidad de combinar una formación cultural con otra profesional (las discrepancias vendrán desde la aplicación y los medios disponibles). Con respecto a la primera no se puede prescindir de una cultura general, que será siempre algo sustancial a estos centros docentes, por varias razones: primera, porque los aspirantes al magisterio carecen de una base de conocimientos, segunda, porque aunque llegaran con dicha base, ello no sería motivo para dejar de afianzarla y ampliarla; tercera, porque siendo estas instituciones centros de formación profesional, debe preverse los casos en que, a la terminación de la carrera, algunos titulados no sientan la vocación para ejercerla y necesiten desviar su interés profesional hacia otras ocupaciones y por último, tal vez sería perjudicial (desde el punto de vista educativo) y monótono el concentrar exclusivamente la enseñanza sobre un determinado número de especialidades pedagógicas. La capacitación didáctica, pedagógica y profesional es indiscutible porque no se concibe una separación entre la cultura fundamental y su formación didáctica y una falta de nivel pedagógico, necesitando una transformación de los estudios de Pedagogía aunque conservando un curso de Teoría de la Educación y otro de su Historia, ampliando los conocimientos psicológicos, filosóficos, paidológicos, fisiológicos, higiénicos y sociológicos<sup>3</sup>. A esto se añaden unas *prácticas de enseñanza* con un nuevo enfoque teórico y organizativo, distribuyéndolas a lo largo de los cursos tercero y cuarto según la tendencia a concebirlas como un período de especialización docente e introduciendo un elemento novedoso, la realización de una memoria con la intención de presentar los resultados de las observaciones y su control escrito. En último lugar destaca un aspecto renovador citado anteriormente, la creación de becas y bolsas de viajes para los alumnos y alumnas que hubiesen terminado sus estudios con notable aprovechamiento con el fin de ampliarlos durante otro curso dentro o fuera de España, por lo que estamos ante un perfeccionamiento docente de maestros/as que concede a los establecimientos normalistas una nueva posibilidad de ampliar sus competencias educativas (uniéndose a las ya existentes *Conferencias Pedagógicas* celebradas anualmente desde el siglo XIX). Fundamentalmente se trata de un intento de apertura a las experiencias extranjeras, contextualizado en las inquietudes manifestadas,

desde principios de siglo, por diferentes grupos de intelectuales y pedagogos que ven en el principio de la *uropeización* una de las soluciones para el problema España, un medio y un modelo de referencia para sacar a la nación de su atraso secular. En ello juega un papel fundamental la situación de la enseñanza primaria, pretendiendo hacer del maestro un elemento clave para un proceso de modernización que pasa indiscutiblemente por la identificación con el proyecto educativo de los países europeos más avanzados, básicamente a través del movimiento renovador de la Escuela Nueva. Su plasmación pionera más importante será la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas -creada en 1907 bajo los auspicios de la Institución Libre de Enseñanza -, por la que pasarán las figuras más representativas de la cultura española como Ramón y Cajal, Menéndez Pelayo, Costa, Sorolla, Echegaray, Azcárate, Torres Quevedo, Menéndez Pidal y Castillejo. Pero las innovaciones del Plan Bergamín chocarán con una realidad marcada por una serie de condicionantes que obstaculizan el proceso reformador, destacando la falta de recursos presupuestarios y materiales. En este sentido no hay una respuesta de la administración a las demandas renovadoras y profesionales de los docentes, solicitadas constantemente por organizaciones como la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de Escuelas Normales a través de su órgano de difusión la *Revista de Escuelas Normales*. Otra de las causas será el escaso número de alumnos como consecuencia del bajo status social y las reducidas dotaciones salariales del magisterio primario, con dificultades para definir su rol dentro de la sociedad pues se encuentra *"situado entre la burguesía y las clases populares, desclasado, dotado de autoridad y a la vez desautorizado y tutelado, luchando en su interior entre la masculinidad y feminidad, entre el adulto y el niño, entre la autoridad y la obediencia, el maestro parece condenado a un perpetuo destierro personal y social como si se tratase de pagar por esta vía un tributo ineludible para desempeñar bien las funciones que lo poderes públicos le asignan"* (Varela y Ortega, 1985, 28). Y, por último, la llegada de la Dictadura de Primo de Rivera trae consigo una política educativa que no contempla entre sus planes inmediatos la atención a la formación del maestro (incluso en materia legislativa aparecen pocas disposiciones de relevancia) sino el aumento de escuelas

y la reforma del bachillerato, impidiendo una revisión del Plan de 1914, reclamada como necesaria tras diez años de su puesta en marcha, tiempo necesario para poder estudiar las consecuencias positivas y negativas de su implantación y dar lugar a los cambios o modificaciones necesarias.

### **El profesionalismo republicano**

El advenimiento de la República en 1931 supone, entre otras cosas, el encuentro del ideario renovador y la práctica real y oficial, entre la posibilidad de convertir a la escuela y al maestro en auténticos instrumentos de progreso y unas instituciones políticas empeñadas en adoptar una serie de medidas para la democratización política, social y educativa, que en muchas ocasiones estarán regentadas por personalidades vinculadas directamente con la enseñanza normalista como el profesor Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza y una de las figuras más representativas de este período y de los momentos culminantes en la reforma de las Normales o el sevillano Domingo Barnés, profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Subsecretario y Ministro de Instrucción Pública. No cabe duda de la influencia directa del profesorado, especialmente el protagonismo de aquellos que desde años anteriores venían reclamando cambios significativos y sobre todo en un plan de estudios, como el de 1914, caduco e incapaz de responder a las aspiraciones y necesidades de la educación española, son los que también desde los últimos años viajan por Europa y visitan las instituciones más prestigiosas (especialmente la Escuela Normal Superior de Saint Cloud en el extrarradio de París, las Escuelas Normales belgas de Bruselas, Amberes o Lieja, el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra y un largo etcétera) en busca de modelos formativos. De ahí las coincidencias entre las propuestas de este colectivo docente y el Plan Profesional de 1931 y más concretamente entre las aparecidas en la *Revista de Escuelas Normales* y las principales disposiciones oficiales. Así, en la ponencia "Bases para la reforma de las Normales", presentada por el profesor Antonio Gil Muñiz ante la Asamblea celebrada en Junio del mismo año, se realiza el siguiente análisis:

*"las escuelas normales han sido y son centros de enseñanzas medias con un poquito de pedagogía y con un conato de prácticas -consideradas como una asignatura más- sin que el legislador entreviese cual era su verdadera función en el organismo docente. Que el profesorado ha intentado y con éxito remediar este mal, procurando atender el aspecto didáctico de cada disciplina, no obsta para que afirmemos que dedicada la Normal a enseñar lo que el alumno debiera saber, obligada a veces a dedicar el tiempo a que el muchacho conozca los rudimentos más primarios, la formación pedagógica es deficiente, carece de cimientos filosóficos, es extraña a los conocimientos psicológicos modernos sin conocer la técnica de la escuela, sin haberse sentido maestros un solo instante en los cuatro años de estudios, con una cultura más extensa o más deficiente y ya tenemos al maestro que después de unos ejercicios absurdos, y del más viejo sistema, va a ser el eje de gran parte de la vida espiritual del pueblo en que va a ejercer su augusta misión."*<sup>14</sup>

En este documento se defiende una institución primordialmente dedicada a la formación pedagógica y podrá ser también una ampliación de la cultura básica pero evitando que *"las Normales, a fuerza de tener que hacer tantas cosas, acaban por no hacer ninguna bien, así se le ha podido acusar en todas partes de que enseñan poco y que lo poco que enseñan lo dan ya elaborado"*. Por su parte en el Decreto de 29 de septiembre, y siguiendo en la misma línea argumental, se especifican y delimitan tres períodos formativos: uno de cultura general, cuyos estudios se realizarían en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, siendo necesario tener el título de bachiller para poder acceder a las Normales, el segundo de índole profesional a realizar durante tres años en las nuevas *Escuelas Normales del Magisterio Primario* y por último otro de práctica docente en las Escuelas Primarias Nacionales (un curso escolar completo). Sin embargo, existe una diferencia en cuanto a la duración de los estudios pues en el documento del profesorado se defiende una escolaridad de cuatro años, después de los cuales el alumno pasaría a ejercer en una escuela, pues ya que se posee una cultura media al ingresar, ésta se podría ampliar perfectamente durante dichos años y, lo que era más importante, llevar a cabo una intensa

formación pedagógica (en la legislación se expresa como "una firme preparación pedagógica para que las Normales se conviertan en instituciones profesionales"). Por otra parte, el Decreto fija las tres grandes áreas curriculares: una, formada por los conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, en segundo lugar, metodologías especiales y por último materias artísticas y prácticas, todas ellas reflejadas en asignaturas como Elementos de Filosofía, Pedagogía, Paidología, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Metodologías de las Matemáticas, Metodología de la Historia, Música, Dibujo o Ampliación facultativa de Idiomas. Esta relación se completa con otras actividades especialmente significativas, los "Trabajos de seminario" y los "Trabajos de especialización" (ambos en el tercer curso), destinados los primeros a la orientación del trabajo personal del alumno para ampliar sus intereses y sus conocimientos científicos, pedagógicos y culturales mientras que los segundos buscan el estudio particular de algunos campos educativos: enseñanza de párvulos, anormales, sordomudos, ciegos, superdotados, etc. Pero además se contemplará la educación física, la formación en el conocimiento artístico, la consideración de la realidad sociocultural mediante visitas y excursiones, la creación de laboratorios, museos pedagógicos, talleres y bibliotecas, la potenciación de asociaciones (culturales, excursionistas, deportivas o cooperativistas), residencias, becas y bolsas de viaje, favorecedoras de la participación de alumnos y profesores y, en general, una mayor proyección socioeducativa, materializada en las Misiones Pedagógicas normalistas, las fiestas escolares, los cursos de información cultural y pedagógica y otras iniciativas que intentan hacer de las Normales centros de primer orden en el progreso social y educativo. Es necesario dedicar un apartado especial a las prácticas de enseñanza como un reflejo directo del paradigma profesional republicano, no solo por introducir las en cada curso como aplicación y complemento de las clases relativas a las Metodologías de las distintas disciplinas y dirigidas por sus correspondientes profesores sino porque se instaura como un período formativo y docente con entidad propia y remunerado. El alumno, tras finalizar satisfactoriamente los tres años de escolaridad, debía superar un examen final de conjunto cuya calificación, junto a la media obtenida al final de dicho período, se utilizaría para determinar

el orden de méritos para la ocupación de las vacantes existentes en las escuelas primarias nacionales de la provincia. Las prácticas serían dirigidas y orientadas por el profesorado de la Normal y la Inspección de Primera Enseñanza, tras las cuales elaboraban un informe con su aprobación o desaprobarción, que en el primer caso se unía a las calificaciones anteriores y enviaban al Ministerio para los nombramientos de maestros en propiedad, dando derecho a la colocación definitiva (de esta forma se acaba con el sistema tradicional de oposiciones).

Pero el Plan Profesional no escapa a las críticas provenientes desde distintos ámbitos y contenidos, rebatidas por uno de sus artífices, Rodolfo Llopis, defensor de la necesidad de una de las reformas fundamentales de la enseñanza. En primer lugar, y dentro de un debate internacional, existen algunas corrientes que pedían la desaparición de las Normales y la integración de sus estudios en la Universidad, según las experiencias llevadas a cabo en algunos países con escasa tradición normalista como Suiza, Inglaterra y los Estados Unidos pero también existían movimientos a favor de dicha medida en otros como Francia y Alemania, donde tienen su origen las instituciones específicas dedicadas a la formación del magisterio. Llopis advierte de los inconvenientes de esta medida<sup>6</sup>, que se podrían agravar aún más según la tradición española donde ya se intentó la integración en los institutos, absorbiéndolos y confundiéndolos con los recibidos por los alumnos bachilleres igual que pudo haber ocurrido en Francia donde quedaron integrados en los liceos de manera que se podía ser maestro con sólo tener el título de bachiller. Por este motivo se optó por reforzar el carácter profesional de las Normales, lo cual suponía, entre otras cosas, una mayor extensión de los estudios, haciéndolos más costosos, llevando consigo dos consecuencias fundamentales: una, el que accedieran los bachilleres incapaces de seguir otras carreras y segunda, se alejaban a las capas populares de la posibilidad de acceder al magisterio, por lo que, en palabras de Llopis, se formarán "*maestros señoritos que entrarán en colisión con los vecinos de las aldeas ya que su cultura elevada chocará con la ignorancia del pueblo*". Con respecto a la primera objeción este autor piensa en la modificación del bachillerato, reduciéndolo y creando mayores vínculos con la enseñanza primaria dentro del concepto de *escuela única* o *escuela unificada* -como prefería

llamarla Luzuriaga de acuerdo con la traducción del término alemán *einheitsschule*- recogido en el artículo 48 de la Constitución española de 1931 como medio más efectivo para unificar los distintos niveles. Para responder a la segunda cuestión se plantea la intención de pedir la gratuidad de los estudios y solicitar becas para los alumnos aventajados con escasez de recursos, tal como se recogía en el Reglamento de Escuelas Normales de 1933 (se concedían becas de 150 pesetas mensuales desde los meses de Octubre a Mayo, adjudicadas por el Claustro y previa oposición entre los solicitantes). Otra objeción, relacionada con la anterior, será el despoblamiento de las Normales pues en las últimas convocatorias habían ingresado pocos alumnos, entre otras razones porque se había hecho una selección rigurosa y porque los maestros del plan anterior habían preferido la realización de los *cur-sillos de selección* al ingreso en la Normal (evidentemente la elección no podía ser dudosa entre tres meses y tres años) y porque en España todavía faltaban muchos maestros. Aunque quizás las críticas más profundas a la reforma educativa republicana, y por extensión a la realizada en el terreno de la formación del maestro, provengan -paradójicamente- de uno de sus mayores impulsores, Lorenzo Luzuriaga, para el que no bastaba un cambio político y económico en la enseñanza española sino que además era imprescindible un giro radical en lo que hoy entenderíamos como las mentalidades. Por ello, y aunque en principio reconoce los avances conseguidos con respecto a períodos anteriores, pensaba que era prioritaria una verdadera revolución en el ámbito de las ideas y actitudes al estilo de otros países:

*“De aquí que nuestra reforma escolar haya sido principalmente de orden económico y administrativo más que espiritual y pedagógico. La república ha creado escuelas y ha construido edificios en número considerable; ha aumentado grandemente su presupuesto de Instrucción pública, etc. Pero la vida pedagógica misma, la orientación espiritual de nuestra enseñanza apenas ha sido tocada... Nos faltan, en cambio, ideales, anhelos, aspiraciones profundas de reforma en la vida y en la política; carecemos de un sentido nacional, de auténtica comunidad. Seguimos divididos en clanes sociales, políticos, geográficos, confesionales. Y como los ideales no se pue-*

*den inventar ni imponer arbitrariamente, sino que nacen de la entraña misma de los pueblos, hemos tenido que limitarnos a una reforma estrictamente escolar.*"<sup>17</sup>

El régimen político impuesto tras la Guerra Civil se plantea dos medidas con respecto a la formación del maestro, aniquilar el modelo republicano y plasmar un nuevo proyecto acorde con sus principios. Ambas se funden en uno de los momentos más desagradables y penosos -calificativos suaves en relación a la magnitud de los acontecimientos- en la historia del magisterio español, expresados de manera clarividente por el primer Ministro de Educación Nacional Sáinz Rodríguez en su discurso pronunciado ante los maestros y maestras asistentes al Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria (Pamplona, junio de 1938): "*En el Magisterio se está procediendo a una depuración... espero que el montón de muertos que tenemos ante nuestra vista, y la sangre derramada, bastarán para que aquellos que tuviesen un resto del error pasado en el fondo de sus conciencias, se incorporen llenos de entusiasmo a los nuevos dogmas de la Patria. Esa experiencia trágica no la ha vivido España en vano, y el fundamental deber, el primero que tiene el Gobierno de España, es hacer que no sean infecundos en ningún terreno los sacrificios de nuestros muertos*" (Ministerio de Educación Nacional, 1939, 61-62). Donde parece que no hay tanta coincidencia es en la alternativa al plan anterior de 1931, tal como se desprende de la consecución, en pocos años, de diversos planes (1940, 1942 y 1945) que no acaban de definir la formación del nuevo maestro hasta la aparición de la Ley de Educación Primaria de 1945 y más concretamente la implantación del Plan de 1950, más definitivo y duradero. Este hecho se enmarca dentro de la indefinición propia del régimen en sus primeros años con respecto a la configuración y control de la educación por parte de sus dos elementos fundamentales, Falange e Iglesia, por lo que estos primeros momentos suponen tentativas para definir la nueva educación nacional y sus pilares ideológicos de acuerdo con la correlación de fuerzas e influencias: "*estamos construyendo una Ciencia y una Técnica pedagógicas, de contenido español y de sentido revolucio-*

## **La vuelta al paradigma culturalista**

*nario y aquí no valen traducciones; no valen las pedanterías y barbarismos con que nos obsequiaban los botafumeiros de la Institución Libre de la Enseñanza. Nuestra Pedagogía, la que estamos construyendo, la Nacionalsindicalista, ha de ser nuestra, es decir: católica, tradicional y revolucionaria" (Revista Nacional de Educación, 1941, 101).*

Tras el funcionamiento precario e irregular de las Escuelas Normales durante los años de la contienda bélica, donde la actividad académica se limitó casi exclusivamente a la realización de exámenes para el alumnado femenino, la primera medida será la implantación del mal llamado "Plan Bachiller" en 1940 pues consistirá simplemente en restablecer el artículo 28 del R.D. de 30 de agosto de 1914 (Plan Bergamín) mediante el cual los bachilleres podían obtener el título de maestro tras la aprobación de las asignaturas de Pedagogía, Religión y Moral, y Labores y Economía doméstica (para las maestras) y las prácticas de enseñanza, añadiendo Religión e Historia Sagrada, Música, Historia de la Pedagogía y Caligrafía, todas ellas realizables durante cinco meses y con la posibilidad de cursarlas mediante enseñanza no oficial. Evidentemente esto no puede considerarse un plan de estudios sino una alternativa coyuntural, rápida y breve que persigue la consecución de tres objetivos: uno de carácter ideológico pues se quiere fulminar el Plan republicano, otro facilitar el reclutamiento del personal necesario para cubrir las bajas producidas (muertes, depuraciones, cárceles, exilios, etc.) y un tercero marcadamente económico, buscando una formación corta y barata que no incidiera aún más en los débiles recursos de las Normales. Por lo tanto hasta el Plan provisional de 1942 no encontramos el primer referente formativo aunque desde años anteriores ya se venía discutiendo la reforma de los estudios porque no existía unanimidad en este sentido. Así, a partir de 1938 comenzaron a funcionar dos comisiones para la elaboración de un anteproyecto de ley sobre la reforma de la enseñanza, en las que se observan dos posturas. La comisión designada por el ministro Sáinz Rodríguez, asumiendo las innovaciones educativas y pedagógicas del período republicano, apuesta por la exigencia de una preparación cultural previa al ingreso correspondiente al bachiller y por impartir materias filosóficas, pedagógicas y patrióticas en dos cursos (con asignaturas como Pedagogía fundamental, Organización Escolar, Pedagogía político-nacional, Teoría y prácticas de enseñanza o Gimnasia) y otro

de especialización rural (Metodología aplicada, Folklore, Agricultura y prácticas agrícolas y ganaderas y otras) mientras que la nombrada por el Jefe Nacional de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo defiende -en la misma línea del Plan de 1914- una formación cultural específica impartida en las Normales (basada en la enseñanza de la Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia de España y Universal, etc.) junto a materias de especialización (Filosofía, Pedagogía, Dibujo, Instrucción premilitar y ejercicios físicos o Labores y enseñanzas del hogar y puericultura). Nuevamente, y bajo el ministro Ibáñez Martín, se crea una comisión para elaborar otro anteproyecto basado en las propuestas de las anteriores y donde se mejora el nivel cultural y se aumenta la formación profesional mediante una mayor preparación pedagógica con disciplinas como Pedagogía general, Historia de la Educación, Filosofía pedagógica, Organización y legislación escolar o Psicología pedagógica y nociones de Psiquiatría (Peralta, 2000, 76-79). En el fondo subyacen, dentro de la misma línea ideológica del catolicismo<sup>8</sup>, diferencias de criterios pues mientras que para el sector encabezado por Sáinz Rodríguez la formación cultural debía ser previamente realizada en los Institutos y destinar la pedagógica y profesional a las Normales -de acuerdo con el plan republicano y otras reformas europeas-, la tendencia representada por Ibáñez Martín y Romualdo Toledo propugna un cambio radical con respecto al período anterior, planteando una enseñanza donde se combinen los contenidos culturales con los pedagógicos y profesionales.

Mientras tanto, y dentro de este debate, tiene lugar la implantación del citado Plan de 1942 denominado provisional "*hasta tanto sea aprobada la ley fundamental de Primera Enseñanza y con objeto de que el próximo curso académico las Escuelas Normales recobren su regular funcionamiento*" (O.M. de 24 de septiembre). Comprende cuatro cursos, tres para la capacitación cultural general, con la inclusión de las asignaturas clásicas de Lengua española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Caligrafía, Historia, etc., y un cuarto de formación profesional donde se introducen materias como Psicología, Pedagogía, Didáctica, Historia de la Pedagogía o Prácticas de enseñanza (estas últimas verán reducida su presencia a un mínimo de cincuenta horas durante el curso). Por lo tanto se vuelve a implantar un modelo emi-

nentemente culturalista destinado a cubrir o completar la formación básica del alumno, el cual ingresaba en los estudios del magisterio con tan solo un nivel correspondiente a la enseñanza primaria y a la edad de doce años. A ello se añade la formación política y religiosa de acuerdo con los principios de la educación nacional-catolicista aunque ya desde estos momentos existe una mayor inclinación por la segunda - el papel hegemónico de la Iglesia y de los sectores confesionales en la educación española se está consolidando en estos años, de manera que el control y el poder sobre el sistema educativo se hará evidente a través de los sucesivos nombramientos ministeriales- puesto que la asignatura de Religión se impartirá durante los cuatro cursos mientras que la llamada *enseñanza patriótica* se limitaba al primero y segundo. Otro aspecto a destacar es la vuelta a una distinción formativa en base al género pues se implantan asignaturas específicas para uno y otro sexo de acuerdo a sus roles sociales tradicionales, por lo que existirá Labores y Enseñanzas del hogar para las alumnas y Trabajos manuales para los alumnos. Por encima de estos rasgos característicos se continúa con la eterna discusión acerca del carácter de las Escuelas Normales: *"cualquier solución debe cuidar de la elevación de la cultura del maestro, tanto como de probar y fomentar la vocación; lo mejor sería que toda la cultura general la adquiriesen en los Institutos, y la preparación vocacional y profesional en las Escuelas Normales, a base de tres cursos, como mínimo, de Psicología, Pedagogía y Ciencias afines pero las Normales deben sufrir una honda transformación para que la formación religiosa y patriótico-política sean en ellas fuertes y eficaces"* (Maíllo, 1943, 126-127). Se reconoce que el maestro debe tener una cultura general y una preparación técnica, la primera sería propia del bachillerato y la segunda tendría lugar en la Normal donde se formaría el educador, por lo que cada institución debe poseer una finalidad específica y distinta. Pero volvemos a insistir que en estos años la preocupación fundamental será la de formar en el apostolado y la milicia, bases para la configuración del nuevo maestro, que para unos será nacional-sindicalista y para otros nacional-catolicista (el año 1945 marcará el paso del nacional-sindicalismo al nacional-catolicismo).

La ampliación cultural de algunas disciplinas, la intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología de la Religión, una

formación sólida en los principios inspiradores de la historia nacional y el conocimiento técnico y práctico de las ciencias pedagógicas en sus diversas ramas serán -en boca del Ministro de Educación Nacional Ibáñez Martín- las bases para la nueva formación emanada de la Ley de Educación Primaria (1945). La cultural se basará en los conocimientos generales, instrumentales y formativos indispensables y recibidos en los primeros ciclos y centros de la enseñanza media, completados con los impartidos en las nuevas Escuelas del Magisterio (denominación que acaba con las tradicionalmente llamadas Escuelas Normales), destinadas a cumplir las siguientes funciones: *"despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos, a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarles en las técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir y a otorgarles el condigno título profesional de su función"* (Ley de Educación Primaria, 1945, 45). En el articulado referido a la capacitación del maestro se concretizan las cinco áreas formativas: disciplinas culturales (principalmente lengua nacional y ciencias de la naturaleza), religión (doctrina, práctica y metodología de su enseñanza), historia nacional, conocimientos y ejercicios de educación física y de normas de convivencia y por último un ciclo de estudios profesionales con una serie de aspectos teóricos y prácticos como son las ciencias de la educación, las técnicas pedagógicas y sus aplicaciones metodológicas y en la organización escolar, la historia de los sistemas educativos, las prácticas escolares, las materias de ampliación o especialización para determinados ciclos formativos y la asistencia a campamentos y albergues. Una lectura detallada de la legislación que desarrolla el Plan de estudios de 1945 hace pensar de nuevo en la improvisación y en la urgencia por poner en marcha un modelo acorde con las exigencias y postulados de la Ley anterior; lo que nos hace pensar en dos explicaciones, una primera acerca de un período, que va desde 1939 a 1945, destinado básicamente a la depuración ideológica y educativa del Plan Profesional, a cubrir de manera rápida las numerosas bajas producidas en el escalafón del magisterio primario mediante una formación con la mayor celeridad posible y a un funcionamiento regularizado de las

Escuelas del Magisterio<sup>9</sup>. La segunda, complementaria a la anterior por cuanto que se podrían considerar dos procesos paralelos, consistiría en la necesidad de definir previamente el nuevo sistema educativo desde su ámbito de mayor envergadura, la educación primaria y posteriormente afrontar la formación de sus maestros según la estrecha relación existente entre ambas modalidades. Por ello, en las Normas dictadas por el Ministerio para el curso 1945-46 se reconoce que la implantación de la Ley "*obliga a anticipar provisionalmente el Plan de estudios del primer curso con anterioridad a la promulgación del Decreto orgánico que ha de regular la ordenación de dichas Escuelas (las del Magisterio) y a dictar las normas indispensables para su inmediato funcionamiento*".

El análisis de las asignaturas pertenecientes al primer curso nos muestra la intención de atender a la formación profesional no solo en lo relacionado con los conocimientos pedagógicos, psicológicos y prácticos sino en estudiar las metodologías específicas de las materias tradicionales de ciencias y letras, en ambos casos con la misma distribución horaria aunque destaca la importancia concedida a una disciplina generalmente olvidada o infravalorada como es la educación física, que en este momento pasa a tener casi el doble de horas que las demás igual que los denominados "*cursos prácticos y de especialización profesional*" (de los primeros serán agrícola, industrial y mercantil más Enseñanza del Hogar para las alumnas y de los segundos, idiomas, cantos escolares, enseñanzas artísticas y organizaciones postescolares). La fuerte presencia de la educación física responde a la necesidad de conceder parcelas ideológicas a las fuerzas coadyuvantes en el triunfo del régimen, especialmente a Falange, otorgándole la facultad de proponer a los profesores y profesoras por medio del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina respectivamente y la redacción de los correspondientes programas, aspectos complementados con la asistencia obligada a Campamentos y Albergues, también controlados por dichas organizaciones. En los cursos segundo y tercero se mantiene el mismo esquema organizativo de las asignaturas, integradas en una serie de bloques: uno destinado a disciplinas pedagógicas como son Filosofía de la Educación, Metodología y Organización escolar o Historia de la Pedagogía, en el segundo se vuelven a incluir las amplia-

ciones y metodologías de ciencias y letras, diferentes según los cursos (Historia, Física y Química, Geografía, etc.); en un tercer grupo se pueden incluir los Cursos prácticos y de especialización, con la misma finalidad que en primero, un cuarto bloque donde se contemplan varias con una importante consideración horaria, Religión, Educación Física y Deportes, Formación del espíritu nacional y por último el integrado por aquéllas de menor peso como Labores, Música, Dibujo o Francés. Otra consecuencia de la Ley de 1945 serán el reconocimiento de la libertad de enseñanza en cuanto a la implantación de tres tipos de Escuelas del Magisterio, las públicas del Estado, las de la Iglesia y las privadas aunque las que realmente salen reforzadas serán las segundas pues se le concede a la jerarquía eclesiástica autonomía para establecer su sistema docente y el nombramiento del profesorado, la organización y gobierno interno, la formación pedagógica y la expedición de títulos. Además se insiste en la diversidad formativa según el género mediante medidas altamente significativas como la creación de Escuelas del Magisterio femeninas y masculinas, puesto que *"la separación de sexos ha logrado hacer más femeninas a las niñas y más viriles a los niños, encauzándolos por sus derroteros propios; la pulcritud, el aseo, el buen gusto, resplandecen en las escuelas de niñas, que se educan para el hogar y, por tanto, para ser madres y esposas"* (Iniesta Corredor, 1943, 88-89) y para conseguir tal fin, nada mejor que formar a las futuras maestras en asignaturas específicas de dichas funciones: Labores y Enseñanzas del Hogar, con contenidos tan "propios" como la *aplicación de bordados españoles al adorno del hogar, la alimentación, el vestido, enfermedades propias de la infancia, la organización de la casa, las virtudes fundamentales del hogar español y, como no, la mujer como ama de casa y madre de familia.*

El Plan de 1945 respondía a la urgente necesidad de reorganizar los estudios conforme a los principios básicos de la Ley de Educación Primaria, anticipándolo provisionalmente para el curso 1945-46, y a la regularización en el funcionamiento de las Escuelas Normales hasta que no se llevara a cabo la oportuna reglamentación. La plasmación definitiva y reposada de dicha ley será el Plan de estudios de 1950 -el más duradero del siglo XX junto al de 1914-, donde además de amoldar la formación a *"los más puros principios de la clásica pedagogía cris-*

*tiana*", se quería desarrollar en sus detalles la que se pensaba que era la innovación fundamental de la Ley, a saber "la aplicación a las Escuelas del Magisterio de los principios cristianos de libertad de enseñanza" o lo que es lo mismo poner los medios adecuados para la expansión de las Escuelas de la Iglesia porque de esta manera, y según la opinión del legislador (expresada en el Reglamento del 7 de julio de 1950), se ampliaba cualitativa y cuantitativamente la formación del magisterio en España. Por ello las Escuelas del Magisterio "*serán no sólo Centros docentes, sino fundamentalmente formativos y educativos, donde el alumno encuentre como otro hogar en que se forme y capacite para la vida social y profesional*" de acuerdo con una educación física, intelectual, cultural, moral y religiosa, político-social, patriótica, artística y profesional. Por lo tanto se vuelve a insistir en el criterio de formar cultural y profesionalmente. En líneas generales se mantienen los mismos principios organizativos y las disciplinas de los tres años de la carrera: por una parte, el conjunto de materias a impartir en la escuela (Lengua española, Matemáticas, Geografía, Literatura, Historia, etc.) donde se especifica que los respectivos profesores se encargarán de explicar sus correspondientes metodologías didácticas aunque dado el nivel de acceso del alumno -cuatro cursos primeros del bachillerato-, era evidente que la formación debería centrarse más en los contenidos propios de cada disciplina que en las formas y medios para su enseñanza; en otro bloque estarían las citadas Religión, Educación Física y Formación político-social y Enseñanzas del Hogar, presentes en los tres cursos y ocupando casi una tercera parte de las clases semanales totales, a las que se une un grupo tradicionalmente denominado "asignaturas especiales", Labores, Trabajos manuales, Caligrafía, Dibujo o Música, con escasa representatividad. Las materias propiamente pedagógicas y profesionales vienen a desmentir el interés inicial por la capacitación profesional del maestro pues se caracterizan por una reducida presencia: Fisiología e Higiene en el primer curso (tan solo una hora sobre un total de 24), Psicología pedagógica y paidológica y Pedagogía (Educación y su Historia) en segundo (4 horas de 24) y Pedagogía (Metodología general y organización escolar) durante tercero (3 horas de 25).

Las Prácticas de enseñanza, medio por excelencia para formar y fomentar la vocación, se entienden desde una doble perspectiva, las lecciones prácticas organizadas por los profesores en cada una de las asignaturas "como complemento de la teoría metodológica" y las ejecutadas en la escuela durante una clase semanal y de acuerdo con la finalidad de cada curso. En el primero sería preferentemente de observación y orientación general sobre la vida escolar, durante el segundo el alumno formará parte activa en la explicación de lecciones y otras actividades dentro y fuera del aula (juegos, biblioteca, recreos, comedor, etc.) para finalmente, en tercero, intervenir en todos los ámbitos escolares. El problema fundamental de esta organización es la falta de tiempo para responder a una verdadera formación pues se destina una hora en cada curso, lo cual no se corresponde con el necesario para conocer el funcionamiento y organización escolar y observar la acción docente y menos aún de poder programar y participar en las actividades de la jornada escolar. Como complemento se quieren potenciar una serie de medidas para aumentar los conocimientos y la capacitación del alumno, de manera que se apunta la necesidad de crear bibliotecas, laboratorios, museos, residencias e instalaciones deportivas y de potenciar otros medios educativos como las excursiones, las visitas artísticas, conferencias, "actos conmemorativos de efemérides gloriosas o concurrir colectivamente a los actos públicos de esta índole", proyecciones cinematográficas, reuniones literarias y musicales, viajes de estudio, etc. Pero la economía normalista era incapaz de responder a estas necesidades, bastantes apuros pasaba para ir cubriendo los gastos ordinarios con una asignación presupuestaria ridícula ya que en estos años la economía española basada en la autarquía no era capaz de dar respuesta al desarrollo educativo y además se asistió a una reducción general de la matrícula (especialmente la masculina), una fuente de recursos que podía aliviar dicha precariedad. Ante esta situación algunos autores comienzan a plantear acciones para solucionar el problema: en primer lugar era necesario afrontarlo como una cuestión nacional, mejorar la situación económica del maestro (causa directa de la disminución de alumnos de magisterio) pues era uno de los funcionarios públicos peor pagado y sin posibilidades de remuneraciones complementarias, llevando consigo una devaluación

de su posición social, lo que debería hacer pensar seriamente a la sociedad y al Estado en las consecuencias últimas de esta realidad, imponiéndose como exigencia primordial una mejor distribución de los presupuestos (Alonso García, 1956, 217-218).

De igual forma se comienzan a exponer, desde foros como el Congreso Nacional de Pedagogía (Barcelona, 1956), propuestas a un plan de estudios muy centrado en la formación cultural y político-religiosa aunque en su mayoría no se hace sino plantear las cuestiones tradicionales de los debates propios de períodos anteriores: una atención especial y preferentemente educativa a la formación de la personalidad dentro de un ambiente de convivencia favorecedor de la adquisición de hábitos sociales y la conciencia de la dignidad profesional, la exigencia de una cultura general previa y adquirida en los centros de bachillerato, el establecimiento de un examen vocacional de los aspirantes y muy especialmente al alumnado masculino, por lo que será necesario atraerlo mediante una elevación profesional y una mayor consideración social y económica de la carrera, el aumento de las materias psicológicas y pedagógicas, "insuficientemente atendidas por los planes hoy vigentes", ampliar las prácticas escolares a todos los cursos y realizar al final de la carrera un curso completo de prácticas en los diversos tipos de escuelas y por último, crear Escuelas del Magisterio rurales con el fin de formar a maestros para escuelas de dicho ámbito y elevar el nivel cultural, educativo y profesional del agro español (Revista Española de Pedagogía, 1956, 79-80). También desde distintos órganos o colectivos profesionales se demandaba una nueva formación acorde con los cambios sociales y fundamentalmente económicos iniciados a finales de los años cincuenta y así, en las *Conversaciones nacionales sobre Educación Primaria* organizadas en 1958 por el Servicio Español del Magisterio (S.E.M.), se realiza un análisis de la situación y se plantean una serie de alternativas. En primer lugar se considera que el plan actual no capacitaba debidamente al futuro maestro porque era necesario, entre otras medidas, elevar la formación cultural previa del aspirante, exigiendo la posesión del título de Bachiller Superior y dedicar las Escuelas del Magisterio a la capacitación profesional y pedagógica, tanto teórica como prácticamente y sin descuidar la formación artística, religiosa y política. Junto a esto se

recomendaba la celebración de un examen de ingreso sobre aptitudes psicosomática y vocacional como indicadores de las cualidades personales exigidas a todo educador y conceder una mayor importancia y trascendencia a las prácticas, postulándose un período más amplio que el actual como requisito previo para la obtención del título (Servicio Español del Magisterio, 1958, 79-80). Mientras tanto se sigue produciendo un déficit de maestros, manifiesto desde los primeros momentos de la aplicación del plan de estudios y que algunos solucionaban con estas medidas: primera, la supresión de todas aquellas Escuelas del Magisterio cuya media de matrícula anual fuese inferior a quince alumnos por curso, aplicando sus recursos económicos a las restantes; segunda, dignificación de su profesorado, tanto funcional como económicamente y tercera, aumentar las dotaciones materiales en proporción a la media de matrícula existente en cada establecimiento (Plaza Lerena, 1952, 161).

Todos los debates y planteamientos anteriores no hacen sino cuestionar una enseñanza incapaz de responder a las nuevas exigencias socioeducativas de una sociedad que estaba abandonando un modelo económico autárquico agotado para entrar, con el Plan de estabilización de 1959, en otro tecnocrático más acorde con las tendencias internacionales y articulado alrededor de los famosos Planes de Desarrollo, donde la educación se convierte en motor del crecimiento económico y social. Precisamente en dicho año se inician los trabajos de la Comisión para el estudio de la reforma del plan, presidida por Darío Zori, elaborando un anteproyecto y posteriormente remitirlo a las Escuelas del Magisterio para su discusión entre el profesorado, actividad que se acompaña con las visitas de orientaciones y asesoramiento del Inspector Central, Joaquín Campillo. Mientras se producen estas acciones la política educativa de estos años estará centrada en el aumento de las construcciones escolares, fenómeno que afecta a las Escuelas del Magisterio mediante la renovación de sus instalaciones o la edificación de otras nuevas, defendida por el ministro Lora Tamayo: *"Al Ministerio preocupan hondamente estos aspectos de la formación y*

### **Del modelo tecnocrático a la especialización**

*renovación del maestro. Con la creación y reconstrucción de nuevas Escuelas Normales, para que el medio en que el maestro se incubaba tenga ese decoro indispensable que entona el ánimo e imprime carácter, ha de irse a una meditada y serena revisión de sus estudios, en los que se actualicen conocimientos y métodos de transmitirlos, y a una vitalización de lo experimental" (Lora Tamayo, 1974, 18).* Pero la meditación se alargó más de la cuenta pues hasta 1967 no aparece el nuevo plan, para lo cual sería necesario definir previamente -como ocurrió en otros momentos- la nueva enseñanza primaria (Ley de 21 de diciembre de 1965), siendo tres las causas de su aparición, los avances en las distintas áreas de conocimiento, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años y la difusión del bachillerato elemental. El Plan -donde se vuelve a retomar la tradicional denominación de *Escuelas Normales*- se articula en tres años, dos de formación académica y uno completo de prácticas, con un nivel previo correspondiente al título de Bachillerato Superior, permitiendo centrar los estudios en una enseñanza propia de formación profesional, sin olvidar la religiosa, político-social y física. Desde la Administración educativa se presentan dos razones para justificar la exigencia del bachillerato superior, una basada en los propios contenidos a impartir en primaria y especialmente en sus últimos cursos, muy próximos a los pertenecientes al bachillerato elemental, por lo que parecía lógico exigir al maestro una formación mínima de un nivel más elevado; y otra relativa a la extensión de la enseñanza media y a la ampliación de sus centros en todo el ámbito nacional, en vista de lo cual sería oportuno reservarla para la adquisición de conocimientos culturales y teóricos, dejando las Normales para los pedagógicos y prácticos. Por su parte, las asignaturas reflejarán ese intento de profesionalización, especialmente referidas a las de carácter pedagógico y las didácticas especiales: Filosofía y Sociología de la Educación, Pedagogía e Historia de la Educación, Didáctica y organización escolar, Didácticas de las Matemáticas, de la Lengua española y Literatura, de la Religión, de la Geografía e Historia, de la Formación del Espíritu Nacional, etc. Al finalizar los dos cursos, los alumnos debían efectuar una prueba de madurez y una vez superada, desarrollarían las prácticas con sus correspondientes derechos económicos (igual que en el Plan de 1931) y, por último, los de mejor

expediente académico y calificación en el período de prácticas podrían ingresar directamente en el Magisterio Nacional.

A pesar de estas novedades algunos, como el que fuera Inspector General de Escuelas Normales García Yagüe, criticaron una serie de problemas como era el olvido de los contenidos extrapedagógicos al considerarse suficiente la base cultural de los aspirantes bachilleres, la obligación que suponía para muchos profesores el cambiar de contenidos e impartir disciplinas para los que frecuentemente no estaban preparados, la no consideración de la necesidad de maestros especializados, particularmente en párvulos y deficientes, ni la conveniencia de acomodar la enseñanza a los recursos humanos y materiales de cada una de las Normales, igualmente cuestiona el abandono de los alumnos en el período de prácticas, prescindiéndose de la ayuda necesaria para la preparación de las tareas o de la utilización de recursos que podría facilitar el profesor de prácticas (en el Plan se elimina esta figura, sustituida por la supervisión de una Comisión Calificadora formada por el Director y un Catedrático de la Normal y el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria), problemas a los que este autor añade otros tradicionales como el número exagerado de asignaturas por curso o la falta de criterios para homogeneizar las calificaciones de las diferentes Normales (García Yagüe, 1970, 12-15). A pesar de estas dificultades no se debe olvidar el gran mérito del Plan de 1967 en su intento por profesionalizar una carrera que lograra situar al maestro en las nuevas exigencias sociales y educativas derivadas de los principios tecnocráticos aunque evidentemente estos deseos se quieren armonizar con la formación religiosa y patriótica propia de otros tiempos y planes, con el fin de contentar a otros grupos o sectores que aún mantenían su influencia en la educación española, por ello se puede hablar de un plan de transición, por su vigencia temporal y por sentar las bases de lo que será la Ley General de Educación de 1970 y sus consecuencias en la formación del maestro.

*"Esta nueva política educativa y la reforma que propugna comportará en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica, que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquier otra, para conseguir una sociedad más justa"*. Con estas grandilocuentes palabras del minis-

tro Villar Palasí comenzaba la introducción del texto *La educación en España. Bases para una política educativa* (1969), un documento clave para entender la reforma educativa de 1970, donde se analiza el estado actual de la formación del magisterio primario y se plantean los cambios necesarios para lo que será el Plan Experimental de 1971. Aunque no debemos olvidar que con anterioridad ya apareció un texto *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España* (1963), donde se realizaba un diagnóstico y unas propuestas de mejora en consonancia con el desarrollo económico y bajo los principios de la teoría del capital humano propia de este período desarrollista, apuntándose la escasez de recursos como la causa principal para explicar la situación (aunque se justifica el período anterior por la implantación de un rígido sistema de prioridades que olvidaba la debida atención a las inversiones en el campo de la enseñanza). Uno de los problemas más urgentes era el bajo rendimiento de los escasos recursos invertidos, por este motivo una mejor utilización atenuaría, en breve plazo, las insuficiencias igual que era innegable que factores como la preparación del personal docente, el sistema de selección del mismo y los programas y métodos de enseñanza influían decisivamente sobre la calidad de la enseñanza. Más concretamente al Plan de 1967 se le objetaba principalmente la escasa atención a la formación pedagógica, la genuinamente profesional del maestro, descuidando las nociones esenciales a favor del predominio de las Didácticas especiales que ignoraban el sentido globalizador de la enseñanza primaria. En relación a las propuestas formativas se orientan a la aplicación de contenidos a la escuela y de la tecnología al servicio de los fines educativos, prestando una atención importante a los métodos y técnicas modernas y de mayores posibilidades de aplicación con el fin de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares y el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación, la estimulación de métodos activos, funcionales, individualizados y programados (la enseñanza individualizada y programada se convierte en el paradigma de la nueva educación tecnocrática) potenciadores de las diferentes aptitudes, del sentido de la responsabilidad y de lo que desde aquellos años se conoce como la capacidad de "aprender a aprender". A pesar de esta ambiciosa declaración de principios, la *Ley General de Educación y Financiamiento de la*

*Reforma Educativa* de 1970 sorprendentemente no dedica ningún capítulo a la formación inicial del maestro y a las Escuelas Normales, que a partir de estos momentos se integran en las Universidades y pasan a denominarse *Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica*. Será en el Plan Experimental de 1971, implantado a partir del curso 1971-72, donde se recojan las consecuencias de la reforma en lo referente a la formación del magisterio. De partida se establece el nuevo Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) como requisito para el acceso, el cual se completaría con unos criterios de valoración aglutinados en tres factores, la ubicación geográfica de la Escuela, el historial académico (especialmente las recomendaciones procedentes del curso anterior) y la realización de una prueba sobre las aptitudes concretas de los aspirantes para unos estudios con tres años de duración. Desde el punto de vista institucional las Escuelas intentarán cumplir los siguientes objetivos: la preparación del profesorado de Educación General Básica, contribuir al perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, a la orientación escolar y profesional de la enseñanza primaria y a la difusión de la cultura y la investigación.

El rasgo fundamental del plan será la especialización dada la necesidad de contar con maestros capacitados para atender a una enseñanza primaria -ahora llamada Educación General Básica- diversificada tanto en etapas, ciclos y contenidos como en extensión temporal, motivo por el cual se reestructuran las disciplinas en Comunes, para preparar a todos los alumnos en la formación generalista, de Especialización, incluyendo asignaturas con una homogeneidad que permitiese la "especialización moderada" propia de la segunda etapa de la EGB y las Optativas destinadas a profundizar en la especialización, preparar el acceso al segundo ciclo universitario o atender los intereses, vocación o aficiones de los alumnos (se establecen siete grupos, Física y Química, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Filología, Filosofía y Pedagogía y Psicología, con cuatro materias en cada uno). Igualmente, y según las áreas formativas recogidas en la citada etapa de la EGB (Mundo físico-matemático, Lengua y realidad del Mundo social y cultural), se crean tres especialidades a las que el alumno accedía desde un primer momento: Lengua española e idiomas modernos, Ciencias y Ciencias humanas (en 1977 se incorporan

Preescolar y Educación Especial), donde se contemplan las tres modalidades disciplinares anteriores con asignaturas comunes como Pedagogía, Psicología de la Educación, Lengua española, Matemáticas, Dibujo (después denominada Expresión Plástica), Música y Didáctica de la Educación Física. En cualquier caso todas se organizan en tres niveles: primero, lectivo (dos horas semanales) destinado a trabajar con grandes grupos, el segundo de carácter práctico y de trabajos individualizados (una hora semanal) con grupos más reducidos para llevar a cabo trabajos de aplicación, entre los que se podrían incluir algunas prácticas en el Escuela Aneja, o en cualquier otro centro estatal o no estatal con el que se estableciera el oportuno concierto, dirigidas por el profesor titular de cada disciplina y por último los Seminarios y actividades de extensión cultural o artística (nivel optativo y anual) con una actividad obligatoria semanal programada por el Claustro de profesores. Esta formación, eminentemente profesional y especializada, se completa con las prácticas de enseñanza, a realizar preferentemente en el tercer año y a lo largo de un cuatrimestre y donde el alumno permanecerá media jornada diaria en los colegios de E.G.B. (desaparece la denominación de escuela que, paradójicamente, se vuelve a retomar con la L.O.G.S.E.), observando la realidad escolar y conviviendo con sus profesores para posteriormente responsabilizarse de sus tareas. Además se dedicaría una hora diaria a la confrontación de las experiencias, a la preparación del trabajo y a la utilización de los recursos apropiados, bajo las orientaciones del profesorado de las disciplinas correspondientes (problemas metodológicos, de información y documentación) y por el profesor de prácticas (cuestiones y dificultades para la actividad escolar y la disciplina). Las críticas al plan ponen en evidencia los errores de partida como era su excesiva especialización, el número elevado de asignaturas por curso, con la imposibilidad de profundizar en los aspectos prácticos-didácticos, por lo que se dará un predominio de los contenidos teóricos, su falta de adecuación a las necesidades reales de los centros, entre otras razones por la ausencia de una consulta al profesorado a partir de la cual se pudieran planificar los recursos humanos, materiales y la infraestructura necesaria para desarrollar las nuevas enseñanzas, tal como ocurrió en el plan anterior (a esto habría que añadir el hecho de que en su ela-

boración no interviniera ningún profesor normalista), la inexistente preparación de dicho profesorado en los nuevos fundamentos y orientaciones curriculares y en el enfoque didáctico de las diferentes asignaturas o la llamada *pedagogía tecnológica* y que algunos lo expresan de la siguiente forma:

*"Así que todos disfrutamos del fervor de toda clase de objetivos operativos donde nos afanábamos por conseguir programaciones que permitieran comprobar científicamente el rendimiento de la educación. Del maestro y el librito a la formación de expertos cuya actividad podía medirse en unidades cuantitativas. Leer a Freire, Summerhill, Barbiana, Makarenko... no dejaba de ser un adorno en la orientación funcionalista que buscaba la formación de expertos a quienes correspondía la distribución del conocimiento, reducido casi básicamente al aplicado. Con ello el maestro globalizador estaba a punto de morir. En todo caso se consideró que los conocimientos adquiridos en el BUP eran base suficiente para el maestro cuya formación exigía tan sólo de un breve aggiornamento didáctico como si fuera el toque de distinción. Aun así, este Plan apenas mereció sino una especie de refrendo, en 1977, mediante el simple subrayado en el BOE de las áreas de conocimiento que debían cubrir la formación de profesores."<sup>10</sup>*

Estas palabras vienen a reafirmar nuestro análisis sobre la formación inicial del maestro a lo largo del siglo XX bajo una perspectiva paradigmática, que ha desembocado -incluso en la última reforma derivada de la LOGSE- en una excesiva especialización con un marcado carácter tecnocrático e instructivo, olvidándose de atender adecuadamente la formación psicopedagógica básica y las prácticas de enseñanza. En el camino quedan las discusiones entre la formación cultural básica y la profesional en base a dos posturas: una considera la primera superada previamente en el tradicionalmente llamado bachillerato, dejando las Escuelas Normales como centros específicos para la capacitación del maestro y otra concibe a las instituciones normalistas como medio para combinar ambos elementos formativos con un doble objetivo, consolidar y ampliar los conocimientos adquiridos en

la etapa educativa anterior (normalmente la enseñanza primaria) y aplicarlos, desde una cierta capacitación pedagógica, a la realidad escolar y a la experiencia docente. Evidentemente ambas posturas responden a dos concepciones sobre el papel del maestro en la escuela y en la sociedad y consecuentemente sobre su formación, tal como se expuso al principio de este trabajo. En definitiva hemos pasado de las primeras décadas del siglo XX con un predominio del paradigma culturalista -que vuelve a resurgir años más tarde-, preocupado por compensar las deficiencias formativas del alumno en las disciplinas escolares y por convertir al maestro en un agente reproductor de los conocimientos y las estructuras socioeducativas, a los últimos años de la centuria donde impera el paradigma profesional -y en alguno caso pseudoprofesional- que igualmente pretende reflejar las demandas educativas de la sociedad, centrando sus esfuerzos en la cualificación técnica dentro de un concepto erróneo del profesionalismo docente.

#### Notas

1. *Anuario legislativo de Instrucción Pública* (1902). Madrid, Consejo de Instrucción Pública, pp. 449-450.
2. VINCENTI Y REGUERA, E. (1911): *La educación popular*. Madrid, Hijos de M.G. Hernández, p. 192.
3. GIL MUÑIZ, A. (1926): "La formación del magisterio", *Revista de Escuelas Normales*, 32, pp. 56-58 y LLORCA, J.B. (1927): "Hacia la reorganización de las Escuelas Normales", *Revista de Pedagogía*, 61, pp. 17-22 (los autores son profesores de la Escuela Normal de Córdoba y de Albacete respectivamente).
4. *Revista de Escuelas Normales* (1931), 81-82, p. 114.
5. LLOPIS, R. (1933): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid, Aguilar, p. 88.
6. No obstante el propio Llopis piensa que la reforma iniciada en 1931

- no era más que una primera etapa en la transformación de los estudios del magisterio y una más en la vida de las Normales ya que cuando el país estuviese saturado de maestros habría que reducirlas, fundiéndolas en las Facultades de Pedagogía, donde debería formarse el personal docente de todos los niveles educativos (¿recuerda todo esto a la reforma LOGSE, los nuevos planes de estudios, la integración de las Escuelas de magisterio en las Facultades de Ciencias de la Educación y los actuales planteamientos acerca de la formación del profesorado de secundaria?). Véase LLOPIS, R. (1934): "La reforma de las Normales", *Revista de Escuelas Normales*, 104, pp. 130-133.
7. LUZURIAGA, L. (1934): "La escuela de la República", *Revista de Pedagogía*, 146, pp. 49-50.
  8. Dentro del catolicismo habría que distinguir entre los monárquicos alfonsinos encabezados por Pedro Sáinz Rodríguez e integrados en el grupo "Acción Española", que asumen la dirección de los asuntos educativos en la constitución del primer gobierno de Franco en 1938, y otros sectores representados fundamentalmente por la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, que tendrá en sus manos el Ministerio de Educación Nacional a partir del nombramiento de José Ibáñez Martín en 1939. Para Cámara Villar la pérdida de influencia de los primeros se debería a los enfrentamientos sostenidos con la corriente falangista más ortodoxa, defensora de una intervención estatal en la enseñanza frente a la privatización del sector y de la influencia de la Iglesia; además había mantenido totalmente al margen a Falange en la organización del sistema educativo, sin ofrecerle a cambio otras satisfacciones, como después hizo Ibáñez Martín e incluso sus pretensiones restauracionistas de la monarquía les llevó a un enfrentamiento con el régimen. CÁMARA VILLAR, G. (1984): *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hesperia, p. 101.
  9. Evidentemente la aparición del Plan de estudios de 1945 está vinculada a la Ley de Educación Primaria, en primer lugar por la relación lógica entre la escuela y la preparación del maestro y también porque en aquella se exponen los principios básicos de la formación del magisterio y de la organización y funciones de las Escuelas del

Magisterio. En este sentido Navarro Sandalinas, defiende que no existe tal improvisación con respecto a la publicación de la Ley de Educación Primaria puesto que estaba preparada desde 1939 con una rotunda orientación católica, argumentando que el motivo de tal demora se debe a la delicada situación de Franco ante Hitler puesto que si España entraba en guerra tendría que revisar algunos fundamentos del sistema político español con el fin de acercarlo a las formas fascistas europeas, por lo que una ley confesional estaría fuera de los esquemas del Eje e incluso podía ser vista como una provocación en el caso de una victoria del ejército alemán. NAVARRO SANDALINAS, R. (1990): *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona, PPU, pp. 98-100.

10. MORA GARCÍA, J.L. (1998): "Maestros y universidad: veinticinco años de historia" en RODRÍGUEZ MARCOS, A.; SANZ LOBO, E. y SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (Coords.): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, p. 134. En esta línea crítica de la reforma de 1971 Sara Morgenstern la define de esta forma: "se pensaba que la formación profesional del maestro debía limitarse a una receta de carácter general cuyos principales ingredientes eran las taxonomías de Bloom, el behaviorismo, la aplicación de métodos empresariales a la gestión de la escuela, las metodologías de investigación positivista y el aderezo del toque español en espiritualismo". Véase POPKEWITZ, T.S. (Comp.) (1994): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares-Corredor, p. 136.

ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1900): "La novísima reforma de las Escuelas Normales", *La Escuela Moderna*, 112, pp. 50-57.

ALONSO GARCÍA, M. (1956): "Sobre la disminución de alumnos de Magisterio", *Revista de Educación*, 41, pp. 216-218.

BATANAZ PALOMARES, L. (1982): *La educación española en la crisis de fin de siglo (los Congresos Pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba, Diputación Provincial.

BULLÓN, E. (1915): *La reforma de las Escuelas Normales*. Madrid, Imp. Suces. de Hernando.

GARCÍA YAGÜE, J. (1970): "El problema de la reforma de las Escuelas Normales", *Revista de Escuelas Normales*, nº experimental, pp. 7-32.

INIESTA CORREDOR, A. (1943): "Transformación de la escuela primaria española", *Revista Nacional de Educación*, 25, pp. 84-92.

LABRA, R.M. (1902): *Los maestros, la educación popular y el Estado*. Madrid, Imp. de Hernando y Cía.

LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1945). Madrid, Magisterio Español.

LORA TAMAYO, M. (1974): *Política educacional de una etapa 1962.1968*. Madrid, Editora Nacional.

MAÍLLO GARCÍA, A. (1943): *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid, Editora Nacional.

MELCÓN BELTRÁN, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid, M.E.C.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1939): *Curso de orientaciones nacionales de la enseñanza primaria*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, Secretaría General Técnica.

PERALTA ORTIZ, M.D. (2000): "Los proyectos sobre los estudios de magisterio en los comienzos del franquismo", *Bordón*, 52 (1), pp. 69-86.

PLAZA LERENA, A.A. (1952): "Consideraciones sobre los problemas actuales de la enseñanza primaria", *Revista de Educación*, 5, pp. 159-166.

## Referencias bibliográficas

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1956): "Formación del profesorado" (Congreso Nacional de Pedagogía), 53, pp. 78-92.

REVISTA NACIONAL DE EDUCACIÓN (1941): "El Maestro Nacional sindicalista", 4, pp. 101-104.

SERVICIO ESPAÑOL DEL MAGISTERIO (S.E.M.) (1958): *Conversaciones nacionales sobre Educación Primaria*. Madrid.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): *El aprendiz de maestro*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

VINCENTI Y REGUERA, E. (1916): *Política pedagógica (Treinta años de vida parlamentaria)*. Madrid, Imp. Hijos de M.G. Hernández.