

PERSPECTIVA HISTORICA DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO

M^a ROSA DOMINGUEZ CABREJAS

RESUMEN

La necesidad de elaborar unos Planes de Estudio de Magisterio y la exigencia de sus diferentes ámbitos de formación, requieren un sereno y razonado proceso.

La visión histórica, necesariamente sintética que se presenta, pretende mostrar cómo uno de los problemas más importantes se ha centrado en la búsqueda de un adecuado equilibrio entre formación académica y profesional, de qué manera el debate persiste y hasta qué punto es preciso hacer un gran esfuerzo en la estructuración de los mismos, que necesariamente deberá considerar el bagaje cultural y académico previo, unos objetivos de formación de acuerdo con las funciones que el maestro debe desempeñar, la limitación temporal de la carrera y la no exclusiva vinculación de las nuevas titulaciones al ejercicio profesional en dicha especialidad.

ABSTRACT

The need to elaborate a new curriculum for the future primary school teachers and the current demands within the different training areas require a calm and reasoned period of preparation.

The synthetic historical view which is given, tries to show the way in which one of the most outstanding problems has focused on the search of a balanced between the academic education and the professional training. It also shows the way in which this debate continues nowadays and to which extent it is absolutely necessary to make a great effort to structure such curriculum.

In doing that, it would also be necessary to take into account the students academic and cultural background, to set the training objectives according to the future teachers' professional tasks, the current limited duration of the studies (only three years) and the lack of a compulsory link between the new diplomas and the professional practice within the bounds of the given speciality.

PALABRAS CLAVE

Planes de Estudio, Formación Inicial, Maestros, Legislación, Historia de la Educación, Escuelas Normales.

KEYWORDS

Curricula, Pre-service Training, Teachers, Education Law, History of Education, Training Teacher College.

1. INTRODUCCION

Sobrepasados los ciento cincuenta años de la promulgación de la ley que planteaba provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838, a través del cual se daba vía libre para la creación de una Escuela Normal en Madrid y en las capitales de provincia, una continuada legislación ha ido estructurando, articulando y matizando el tipo y amplitud de los estudios que debían impartirse en ellas a tenor de las funciones que se

vinculaban como propias de la profesión de maestro. Es patente que el desarrollo de estos centros y la calidad y cantidad de los estudios no siempre han estado influidos por variables educativas, sino que en la mayoría de las ocasiones se han impuesto cuestiones ideológicas, de política educativa general o de meros recortes presupuestarios.

Se parte de la base de que estos centros han tenido una importancia capital para lograr unos avances en la expansión de la cultura, aunque fuese mínima, de gran parte de la población. La proyección de las Escuelas Normales sobre la educación popular resulta evidente, no sólo porque los alumnos en ellas formados iban a tener un peso fundamental para la adquisición de la primera enseñanza, especialmente de las clases socio-económicas menos favorecidas, sino también porque desde los inicios de su creación se vieron como un medio de ampliar la cultura y favorecer la posesión de unos conocimientos por encima de los primarios, a un tipo de alumnado que por su situación socioeconómica o por sus expectativas para seguir unos estudios, no podían incorporarse a otro tipo de centros que cubriesen dichas aspiraciones.

En este artículo introductorio de un número monográfico dedicado a analizar los cambios y expectativas que se suscitan ante la elaboración de los nuevos Planes de Estudios que deben configurarse de acuerdo con las directrices emanadas del Consejo de Universidades en 1991, se trata de recoger en una visión de síntesis y en su devenir histórico, las modificaciones habidas en los planes de formación de los maestros y que influidos por los cambios políticos, económicos, sociales o promovidos por influjos exteriores, se han proyectado de una manera más acusada y han originado avances fecundos y también retrocesos. A la vez, se trata de destacar los obstáculos más poderosos que se han opuesto a la consecución de los objetivos de mayor interés y que hubieran podido significar un cambio cualitativo realmente importante en la configuración de dichos estudios.

2. ANDADURA INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS NORMALES

Aunque hay antecedentes de una preocupación por la formación de los maestros en las últimas décadas del siglo XVIII, las circunstancias históricas derivadas de las consecuencias de la Guerra de la Independencia y especialmente del período absolutista, preferentemente este último, lo impidieron. El liberalismo postfernandino fue fundamental para la iniciación de una etapa de estudios y planteamientos sobre ordenación y desarrollo de la enseñanza, en la que hay que situar una serie de hombres clave —algunos procedentes del exilio como P. Montesino—, que persuadidos de la importancia que la formación y preparación adecuada de los maestros tenía para la prosperidad del país, lograron poner en marcha una serie de mecanismos que dieron como resultado la publicación del PLAN DE INSTRUCCION PUBLICA de 4 de agosto de 1836, cuyos artículos 13 y 14 darían paso a la elaboración de un *Reglamento para la Escuela Normal Central* de Madrid de 8 de abril de 1837 y cuyas previsiones se verían reforzadas por la ley ya mencionada de 1838. Las primeras escuelas normales en provincias, una vez establecida la Escuela Normal Central el 8 de marzo de 1839, fueron configurándose con arreglo al buen hacer de los profesores salidos de aquélla y de las correspondientes Comisiones Superiores de Instrucción Pública, hasta que el número y dispersión geográfica de las mismas aceleró la elaboración de unas líneas básicas para uniformar los planes de estudio, que se concretaron en el REGLAMENTO ORGANICO PARA LAS ESCUELAS NORMALES de 15 de octubre de 1843.

Este documento legislativo adquiere un singular valor porque estructuraba y vertebraba las Escuelas Normales que se expandían por todo España y porque se planteaba como una normativa de obligado cumplimiento "en todas sus partes", ya que respondía a un criterio homogeneizador, definía el carácter y objetivos de las mismas y se vinculaban al poder político máximo de cada provincia —el Jefe Político—. Hay, sin embargo, un aspecto más importante que ha marcado una tendencia en numerosos planes de estudio y que ha consistido en una valoración teórica muy elevada respecto a las funciones y a la importante misión del maestro, junto con un escaso período de formación y con unas limitaciones en los contenidos que debían recibir, muy acordes con la concepción de los límites previstos para la educación popular.

Las alusiones que en el referido Reglamento se hacen a su status, modo de vida, cualidades personales no se alejan apenas de la imagen que tradicionalmente existía sobre el maestro.

"Este objeto es formar maestros de escuela y más que todo maestros de aldea: Cuantos conocimientos adquieran éstos han de ser sólidos, prácticos, capaces, de transmitir a hijos de gente sencilla y pobre, los cuales destinados a un trabajo continuo y material, no tendrán el tiempo necesario para la reflexión y el estudio; y es preciso no olvidar que una instrucción varía y extensa, pero superficial en todo, quita siempre a los que la reciben la aptitud necesaria para las funciones necesarias a que están destinados" (pp. 284-285).

Partiendo de este tipo de premisas se planteaba el curriculum, en el que se debía conceder la máxima importancia a la enseñanza moral y religiosa, a la vez que se establecía una distinción entre materias necesarias e indispensables y de adorno, prescribiendo para estas últimas que habían de ser *mucho más ligeras limitándose a lo puramente necesario*. Esta preocupación porque las asignaturas se ajustasen con bastante rigor a lo que iban a transmitir, demuestra el carácter pragmático con que se veía la formación de maestros y la escasa consideración que la adquisición de un mayor nivel cultural y personal representaba para los políticos, pues si bien en ese momento de expansión de la enseñanza urgía mejorar su preparación con vista a la eficacia, se planteaba de tal modo que en definitiva no rompía la imagen de pobreza intelectual tradicionalmente ligada a la profesión.

Los efectos de la legislación y el interés que las Escuelas Normales tenían para contribuir a la expansión de la primera enseñanza, propició su rápida difusión en el país, de modo que en 1845 se sobrepasaban los cuarenta centros (Gil de Zárate, 1855). Mas el cambio político dado por el gobierno liberal moderado en 1844 que, además de reformas de diversa índole, afirmaba "el predominio exclusivo de la soberanía de la inteligencia frente a la soberanía nacional" (Puelles, p. 114), tenía que afectar a las recién creadas Normales.

El hecho de que éstas iban dirigidas a las clases menos favorecidas del país, tanto por la procedencia de su alumnado como por la proyección profesional de sus titulados —educación popular—, conllevó una pérdida de interés, que acompañado de un deseo de economizar el gasto, se tradujo en una reducción numérica de las superiores —nueve—, la desaparición de varias y una conversión de otras en elementales.

Las Escuelas Normales elementales quedaban reducidas a poco más que una escuela primaria para alumnos mayores de diez y siete años, si se juzga por el profesorado requerido —un maestro-director, un regente y su pasante y el eclesiástico—. Estos centros se veían destinados para "las clases más pobres de la sociedad", a la vez que se admitía que "las

ventajas del magisterio, siempre escasas por mucho que se quiera aumentarlas, no compensan los sacrificios de una educación costosa" (R.D. 30-III-1849, pp.55-56).

Sin embargo, no es este criterio de reducción numérica y desinterés la única dimensión negativa del decreto, sino que hay que pensar además en el control que el Gobierno deseaba ejercer sobre cualquier riesgo de desviación ideológica que pudiera originarse en la enseñanza, dada la inquietud política que había vivido el país y el propio reflejo de la conmoción revolucionaria que había afectado a Europa en 1848 y que se hacía patente a través de la intervención y control de los programas.

Por primera vez aparecía una diferencia en el nivel de estudios, elemental y superior, que ya no sería unificado hasta 1914; se ampliaba a tres años la formación en el grado superior; se mantenía que las Escuelas superiores pudieran dar una cultura a jóvenes que no optasen por otra carrera (art. 2^o); y se añadían otras concreciones de carácter organizativo. Algunas normativas, no obstante, se consideran positivas: ampliación del período de formación a tres años, en el nivel superior; introducción de la asignatura de Agricultura; dependencia inmediata de los Rectores "son los jefes natos de todas las Escuelas Normales" y no del Jefe Político como en el precedente, aunque entre otras misiones se le atribuyese la de "vigilar sobre las doctrinas que vierten en las explicaciones" (art. 63. 2^o).

La tendencia a limitar desde el propio legislador los conocimientos a impartir a los futuros maestros tiene una especial relevancia en el art. 14 del REGLAMENTO de 15 de mayo de 1849 al afirmar: "A pesar de que en las Escuelas Normales superiores han de darse algunos conocimientos de Física e Historia Natural, no por eso tendrán los gabinetes que exige el estudio de esas ciencias, limitándose a la adquisición de los objetos más indispensables y de menos coste...", reiterando con ello lo manifestado en el decreto de 30 de marzo ya citado, en el que se afirmaba "se elevará en las Escuelas Superiores a mayor altura, si bien contenida siempre en límites convenientes, no debiendo pasar en algunas materias de algunas nociones elementales".

Un control riguroso de las Escuelas Normales, unas limitadísimas posibilidades de preparación para los maestros de grado elemental, una indefinición del carácter de su formación, que explícitamente se consideraban también como centros para alumnos no aspirantes a maestros, era la situación que presentaban los planes de estudio de las Escuelas Normales previamente a la promulgación de la ley Moyano.

3. DEFINICION DEL CARACTER PROFESIONAL DE LAS ESCUELAS NORMALES

La ley de 9 de septiembre de 1857 prescindía de la limitación anterior respecto al número de escuelas, al prescribir únicamente que habría una en la capital de cada provincia (art. 109).

Las consecuencias más importantes desde el punto de vista de los estudios para maestro fueron la consideración como enseñanzas profesionales (art. 61); la elaboración de un PROGRAMA GENERAL DE ESTUDIOS de 20 de septiembre de 1858, con arreglo a las prescripciones de la ley para la instrucción primaria y el REGLAMENTO de 20 de julio de 1859, que asumiendo muchas de las escasas aportaciones legislativas del de 1849, tendría

una vigencia en algunas cuestiones de casi cuarenta años (Ferrer y Rivero, 1901, p. 79), a pesar de algunos intentos muy fuertes de ejercer un control sobre ellas.

El fantasma de la reducción numérica de las Normales planeaba de nuevo unos años después, de tal manera que el R.D. de 9 de octubre de 1866 posibilitaba su supresión en aquellas provincias que no pudieran sostenerlas, puesto que se trataba de conservar aquellas que *fueren necesarias*. Una justificación razonada con una indicación de los medios para sostener en una de las Escuelas más próximas los alumnos pensionados suficientes para reponer las bajas naturales, era el único requisito para la supresión. Sin embargo, nuevamente no es éste el aspecto más importante del decreto, a pesar de reflejar un escaso interés por el mantenimiento de estos Centros. Lo más destacable es la proyección que una situación sumamente agitada de los últimos años del reinado de Isabel II tuvo sobre las Escuelas Normales.

En el documento legislativo aludido se expresaba el temor y la preocupación que producía el comportamiento de algunos maestros *a quienes no parece sino que el genio malo de la impiedad y de la rebelión ha elegido para ministros y auxiliares*. Mas, como parecía necesario conservar en ese momento las Escuelas, se proponía unos objetivos de formación, un control de los aspirantes y de exigencia para sus profesores, especialmente en el ámbito moral y religioso, así como una serie de medios de control —encargaba la inspección y vigilancia de aquéllas al vocal eclesiástico delegado del Diocesano en la Junta de Instrucción Pública y a otra persona propuesta por el Rector y designada por el gobierno— (art. 22).

Se aceptaba como un hecho natural una formación mínima para maestros de localidades muy pequeñas, a quienes tan sólo habría que exigirles *lo más absolutamente indispensable*, y que suponía el reconocimiento de otra vía absolutamente indispensable de acceso al ejercicio profesional, bien fuera a través de un curso extraordinario de dos meses —art. 16—, bien mediante la regulación del *Certificado de aptitud*. Se trata de un severo texto legal en el que subyace la idea de que el maestro es casi el único intermediario entre la cultura y el pueblo y no se podían permitir ningún tipo de extravío en un momento en que en virtud de la ley Moyano se aceleraba el proceso de creación de escuelas y la situación política adquiría mayores niveles de tensión.

Este control no pareció suficiente, por lo que la Ley de 2 de junio de 1868, en su art. 35, prescribía la desaparición de las Escuelas Normales y la integración de sus enseñanzas en los Institutos de Segunda enseñanza.

Si bien los efectos de esta legislación apenas tuvieron una vigencia de cuatro meses, ya que fue derogada por el Decreto Ley de 14 de octubre de 1868 y apenas había tenido repercusiones prácticas para el alumnado, muestra cómo un gobierno que se sentía amenazado en el ámbito ideológico, especialmente, arreció sus iras contra los intelectuales —Primera Cuestión Universitaria— y contra los maestros en quienes reconocía un fuerte potencial de transformación social.

A partir de ese momento y hasta finales del siglo las Escuelas Normales sufrieron, especialmente en el ámbito de los contenidos, los mismos avatares que otros centros, sobre todo en el control de los programas. No obstante, no se producirían cambios apreciables en el curriculum respecto a los programas de 1858, sino aquéllos derivados de la preparación del profesorado de las Escuelas, de los cambios que se operasen en los libros de texto y, en suma, de la libertad de cátedra reconocida de nuevo por R.O. de 3 de marzo de 1881.

4. LAS DIMENSIONES CULTURAL Y PROFESIONAL, EJES DEL DEBATE SOBRE LOS PLANES DE ESTUDIO

El año 1898, altamente significativo para España desde el punto de vista político, social y económico, también lo resultó para la reforma de las Escuelas Normales.

Las últimas décadas del siglo XIX habían resultado fecundas a nivel educativo no por las transformaciones profundas y generalizadas a nivel del país, sino por el desarrollo de una serie de iniciativas de carácter pedagógico que se habían proyectado tanto a nivel institucional como a través de la legislación, mejoras educativas que requerían para su expansión una más actualizada formación de los maestros y que exigían la inclusión de nuevas materias. Paralelamente, el caciquismo, la escasa capacidad de absorción del número de titulados de magisterio que se habían producido durante la Restauración y que empezaban a constituir una legión de parados, y las dificultades que el propio país atravesaba, pesaban negativamente sobre las perspectivas profesionales de los titulados a la vez que sobre el cambio de plan que se hacía imprescindible.

De nuevo y esta vez no por motivos de control ideológico, se planteó una reforma que implicaba una drástica reducción numérica de los centros.

La determinación de dejar como Escuelas Normales superiores a una de las existentes en cada distrito universitario, representaba de nuevo una solución que de hecho conllevaba una formación muy limitada y de menor entidad para los maestros de la mayoría del país. Aunque esto no era lo que se planteaba directamente —el curriculum era mucho más ambicioso—, las limitaciones temporales y organizativas en que se apoyaba lo hacían de hecho inoperante. No obstante, por primera vez se hacía un planteamiento explícito acerca del carácter que las Escuelas Normales debían tener: cultural y técnico o simplemente técnico.

La inclinación por la modalidad cultural y técnica, inexcusable si se tiene en cuenta la época histórica, y los requisitos de acceso —sin ningún tipo de preparación previa de carácter secundario—, dio como resultado la elaboración de un plan de asignaturas recargado y con algunas denominaciones tan poco coherentes como Física, Química y trabajos manuales. Un plan que, en el nivel superior constaba de doce asignaturas en primer curso y nueve en segundo, más tres horas diarias de prácticas en este último, exigía algunas matizaciones sobre la extensión de las asignaturas que volvían a recordar planes anteriores:

"El profesorado de las Escuelas Normales debe esmerarse en enseñar sólidamente, aunque no sea mucho; en prescindir de lo controvertible y aparatoso para buscar el carácter práctico de la enseñanza y lo inmediato de sus aplicaciones, comprendiendo que importa más saber hacer que llenar el entendimiento con fórmulas, clasificaciones y definiciones inútiles o perjudiciales" (p. 292).

Es evidente que éstas eran unas advertencias necesarias porque no se podía hacer mucho más en los dos semestres dedicados al grado elemental y aún durante los dos cursos académicos del superior.

Desde el punto de vista de las denominaciones de las asignaturas, a pesar de alguna incoherencia como la citada anteriormente, las de Gramática general, Filología y Literatura castellanas; el añadir unas nociones de Geología y Biología; la introducción por primera vez de Antropología y Psicología, Derecho y Legislación escolar; la diversificación entre teoría

completa de la educación y Didáctica pedagógica; la inclusión también por vez primera de Francés, Gimnasia, Música y Canto, refleja un claro deseo de actualización del curriculum mediante la apertura hacia otras disciplinas.

Queda patente, pues, un deseo de renovación curricular, la búsqueda de una mayor preparación pedagógica —con un enunciado explícito para las prácticas de enseñanza—, pero con una enorme dificultad para la asimilación correspondiente, tal y como se desprende de un simple cálculo de las horas lectivas semanales y que comparativamente con los planteados por los reglamentos de 1843, 1849 y 1859, hacen más comprensibles las palabras de G. Herrainz al referirse a la menor dedicación a aprendizajes considerados siempre fundamentales en el maestro (p. 19).

El mayor inconveniente de este plan, que suponía reducir a un curso académico la formación de maestros elementales, se intentaría corregir mediante el R.D. de 6 de julio de 1900, en el que se trataba de simplificar las asignaturas haciendo los estudios más sencillos; transformar los cursos semestrales en cursos académicos; una mejor regulación de los exámenes para los alumnos libres, etc.

A pesar de que la bondad de los planes de estudio no es una variable independiente de otras circunstancias como las ya aludidas, la falta de puestos de trabajo, la cicatería con la que muchos municipios trataban el pago a los maestros, agudizado en la última década del siglo, el escaso atractivo de la profesión para los varones, fueron circunstancias que coadyuvaron a que en el curso 1900-01 se registrase la cifra más baja de alumnado del período de la Restauración. No obstante, hay que reconocer que en la mente de los legisladores se había producido un cambio y que trataban de proporcionar a los maestros una formación que superase, al menos en teoría, la mera aplicabilidad de las materias instrumentales y que desapareciesen casi definitivamente las denominaciones de materias *Nociones de...*

Un importante giro sería motivado por el cambio en el Ministerio de Instrucción Pública, de tal modo que el R.D. de 17 de agosto de 1901 casi volvía a repetir la experiencia de 1868. En esta ocasión no eran motivos ideológicos los causantes, aunque sí lo fueran los económicos y aún quizá otros ligados a una concepción más profunda por parte del ministro Romanones de lo que debían ser unos estudios que se dirigían hacia una población estudiantil muy asimilada con el período de Segunda Enseñanza. ¿Reconocía el ministro el carácter verdaderamente profesional de las Escuelas o pensaba que la formación pedagógica debía ser una asignatura más? Lo que evidentemente se rompía era aquella idea de las Escuelas como seminario de maestros, impregnadas de un espíritu acorde con la "misión" a desempeñar.

Un análisis del plan permite ver cómo quedaba reforzada la preparación de los maestros elementales. Por primera vez se les exigía tres cursos académicos; se añadía a las asignaturas del plan anterior de 6 de julio de 1900: Caligrafía, trabajos manuales, Ética, y rudimentos de Derecho; juegos y ejercicios corporales.

El plan para el grado superior, que abarcaba dos cursos, recogía en la denominación de algunas asignaturas el adjetivo de "superiores" y las disciplinas pedagógicas quedaban evidentemente enriquecidas, tanto desde un punto de vista cuantitativo como desde las propias denominaciones. Además de Pedagogía se incluían Instituciones extranjeras de instrucción primaria e Historia de la Pedagogía, a la vez que en primer curso Antropología y Principios de Psicogenésica e Higiene escolar y profiláctica.

Los objetivos pretendidos eran, según la exposición de principios,

"elevar el nivel intelectual, moral y social de los maestros, dotarle de una preparación en los nuevos procedimientos pedagógicos del extranjero, mejorar, en suma, la formación porque ella no redundaría sólo en beneficio de su tarea, sino porque también les proporcionaría la autoridad moral y la energía de ánimo necesarias para imponerse a la rutina" (MEC, Tomo III, p. 127).

Evidentemente una vigencia continuada de este decreto hubiera supuesto la desaparición de las Escuelas Normales y un cambio drástico respecto de la imagen tradicional de la formación de maestros, pues si bien en los institutos podían ser atendidos con eficacia los aspectos instructivos, corrían grave riesgo de diluirse los profesionales. Aparece además otra cuestión de fondo ¿Cómo armonizar un período de formación de cinco años necesarios para obtener el título superior y tres para el elemental con una situación económica y social para los maestros que era reconocida por el propio ministro como de urgentísima atención?

Se trata desde un punto de vista de la formación de maestros de un decreto con luces y sombras que no lograría atraer al alumnado y que sería derogado por el de 24 de septiembre de 1903.

La escasa retribución, así como el excesivo trabajo y gasto que requerían los estudios —una de cuyas consecuencias era la recesión del alumnado de magisterio— eran los argumentos fundamentales utilizados para dar un nuevo giro que suponía fundamentalmente devolver a las Escuelas Normales superiores los estudios elementales y una simplificación de los estudios.

Se adelantaba el examen de ingreso a los catorce años y los estudios conducentes a cada uno de los títulos, elemental y superior, tendrían dos años de duración. Quedaban reforzadas las prácticas de enseñanza, que se citaban expresamente en todos los cursos, y por el art. 8º se prescribía que los estudios aprobados de primer año del grado elemental habilitarían a los alumnos, si contaban con dieciocho años, para el desempeño de las escuelas elementales incompletas. Asimismo, a aquellos alumnos que tuvieran aprobado el bachillerato se les podría conferir el título de maestro elemental tras aprobar las asignaturas de Pedagogía y practicar un período de prácticas que fuese considerado suficiente por el regente.

La escasa importancia que se concedía a la formación profesional y técnica del magisterio, queda patente en la imprecisa redacción del artículo anterior, sobre el que cabe pensar en la posibilidad de que las prácticas se convirtiesen en un requisito lo menos gravoso posible.

No obstante, se reavivó la matrícula y tanto las propuestas legislativas como la actividad de la ILE, especialmente fecunda en las primeras décadas, acabarían afectando de una forma más decidida a cambios en la enseñanza primaria y como consecuencia en la formación de maestros.

Si anteriormente se ha mencionado que en las últimas décadas del siglo XIX se habían producido iniciativas y estudios pedagógicos de interés promovidos fundamentalmente por la ILE, este proceso se iba a acelerar en las siguientes décadas en las

que al impulso de la Institución hay que unir el conocimiento, estudio y aceptación del interesante movimiento de la Escuela Nueva.

La formación de maestros se vería influida por estas circunstancias y de ahí el Decreto de 30 de agosto de 1914 sobre reorganización de las Escuelas Normales de Primera Enseñanza. Este decreto presenta como aspectos más significativos: que definía con toda claridad los objetivos de aquéllas y articulaba un plan que debía responder a una doble vertiente cultural y profesional, aunque de hecho se intensificó fundamentalmente el cultural. Por primera vez desde 1843 la titulación sería única —maestro de primera enseñanza— y realizada en cuatro años, con un orden cíclico para las materias, e instando a desarrollarlas acentuando el carácter práctico y educativo de las mismas mediante la creación de laboratorios, museos, etc. La exposición de principios estaba imbuida de ideas pedagógicas modernas, de exhortaciones para que a través de las asignaturas se despertase la iniciativa de los alumnos, su espíritu de observación.

Estas recomendaciones en las que subyace la pretensión de un cambio cualitativo en la formación de maestros, contrasta vivamente con el plan de materias, cuyas denominaciones responden únicamente al contenido científico, aunque se advertía *la necesidad de adiestrarles en la metodología de las diversas disciplinas* y en la práctica frecuente de la escuela. Por otra parte, el peso específico de las materias pedagógicas era muy limitado y no hay referencia alguna a denominaciones relacionadas con Psicología o Antropología, mientras que resultan especialmente desarrolladas Geografía e Historia que con uno u otro determinante figuran en los cuatro cursos.

No obstante, aparecen una serie de aspectos novedosos como los que se desprenden de la obligatoriedad de presentar una *Memoria* referida a las prácticas realizadas; la limitación del número de alumnos por clase -no exceder de cincuenta—; un mayor desarrollo de medios para mejorar la formación: excursiones, certámenes, conferencias, exposiciones, etc; establecimiento de bolsas de viaje; inclusión de un profesor médico para orientar en cuestiones de higiene y prácticas sanitarias; despertar la vida colectiva de los claustros.

Puede estimarse, pues, como un plan que pretendía para todos los maestros, por el hecho de ser tales y no por el tipo de escuela en que ejercieren, una preparación lo más sólida posible desde el punto de vista de los contenidos científicos con un espíritu y deseo de impregnación pedagógica que podría estar muy vinculado a la motivación y preparación del profesorado de las Escuelas Normales.

A pesar de lo anterior, una prueba de que en la realidad era el criterio cultural el que predominaba, es el art. 28 en el que se fijaban los requisitos para los que poseyeran el título de Bachiller y desearan obtener el de Maestro. Debían examinarse de Religión y Moral, si no la hubieran cursado, y Pedagogía, debiendo acreditar la realización en la práctica aneja a la Normal o en otras escuelas nacionales dos cursos de prácticas pedagógicas y la correspondiente *Memoria*. Una vez más la imprecisión en torno a la forma de realización de las prácticas de enseñanza deja serias dudas acerca de su intensidad y eficacia. A este respecto, expresa Cossío (p. 176) que estaban someramente organizadas; que a veces consistía en la asistencia a la escuela aneja durante una semana apenas y que continuaban siendo deficientes.

5. UN PLAN EXCLUSIVAMENTE PROFESIONAL: PLAN 1931

Unos años brillantes en la cultura española y un cambio tan profundo en el régimen político iniciado con la República, junto con la intervención en el Ministerio de I. P. y B. A. de personalidades muy convencidas de la necesidad de mejorar la calidad de la instrucción primaria y de las implicaciones que ello debía conllevar en la formación previa de los maestros, se proyectó en una serie de normas legislativas. En este caso fue de singular importancia el decreto de 29 de septiembre de 1931. En él se planteaba de una manera rotunda el nuevo diseño de lo que debían ser las Escuelas Normales y los estudios en ellas realizados.

La idea de que la preparación de los maestros debía asumir una dimensión cultural y profesional no era original, ya que todos los planes del siglo XX lo habían pretendido. La bondad de este plan estaba en fijar con toda claridad los objetivos y en buscar unos medios institucionales que evitasen que todos los ámbitos de la formación recayeran sobre las Escuelas Normales, por tratarse de una tarea imposible de llevar a cabo adecuadamente en un período de tiempo siempre insuficiente y que de hecho originaba que los aspectos metodológicos de las materias quedasen en la mayoría de los casos convertidos en un mero apéndice del programa o de cada tema.

Uno de los aciertos era convertir la etapa previa al ingreso en un período de formación cultural sólido, como correspondía a un bachillerato que se consideraba como "el último grado de una cultura general" (Aranzadi, 1931, p. 534).

El nivel de preparación profesional quedaba de la exclusiva competencia de las Escuelas, cuyo plan articulado en tres cursos iba a dar cabida a materias de fundamentación filosófica-pedagógica y social; de carácter metodológico propio de cada disciplina científica y otras ligadas a aspectos artísticos, deportivos, etc.

El tercer nivel de la formación no se desvinculaba totalmente de la Escuela Normal. Se consideraba que las metodologías especiales, las materias de organización escolar, etc. necesitaban contactar con la práctica escolar, pero la dimensión práctica debía ejercerse mediante la participación y responsabilidad directa en el aula. De aquí que esta fase hubiese que realizarla durante un curso completo en escuelas públicas nacionales.

La obligatoriedad junto con la posibilidad de elegir trabajos de seminario y especialización, dotaba a los estudios de una mayor dinamicidad al satisfacer otras formas de trabajar y de dar cabida a los intereses personales.

Con este plan, sin embargo, se desechaba una idea que se había mantenido a lo largo de las sucesivas regulaciones legales, cual era la posibilidad de que los estudios de magisterio pudiesen ser realizados para completar una formación de carácter postprimario.

La búsqueda de una preparación sólida y eficaz, de realización de un trabajo serio y la seguridad en el atractivo que el cambio podía conllevar, eran aspectos que probablemente indujeron a proponer un número de alumnos determinado de acuerdo con las posibilidades ocupacionales. Lógicamente ello exigía una selección basada en los resultados de un examen oposición, con lo cual se reforzaba la motivación para la preparación previa de los aspirantes; se reforzaba el seguimiento del aprovechamiento académico durante los estudios en la E. Normal y se regulaban con todo detenimiento las prácticas pedagógicas.

Este plan, en suma, recogía ideas ya expresadas en la exposición del de 1914 y hacía especial hincapié en la función docente y también educadora de las Escuelas Normales, destacando el interés que tenía asegurar a los alumnos una amplia participación en su propia formación, cultivar la vocación por la enseñanza, despertar un hondo sentimiento de responsabilidad, entre otras. En este sentido, en las primeras expresiones de introducción al decreto, queda patente una vez más la tendencia a valorar muy intensamente lo elevado de su misión, aunque en esta ocasión se reconociese también la urgencia de dotarle de la jerarquía social que merecía.

6. REPLANTEAMIENTO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO: LOS EFECTOS DE LA GUERRA CIVIL

Es obvio que las consecuencias de la guerra civil fueron de gran importancia para la vida del país y que en el caso de las Escuelas Normales supuso un retroceso, dado el nivel que se había alcanzado con el plan de la II República.

Sin pretensiones de exhaustividad, creo que el aspecto más destacado de los planes de estudio del franquismo fue el cambio ideológico que el nuevo régimen marcaba y que si afectaba a todos los niveles e instituciones escolares, alcanzó intensas proporciones en la formación de maestros. Por varias causas se hizo necesaria la incorporación de nuevos maestros y por ello la aceleración del proceso de su formación.

Los cambios iniciales giraron en torno a tres ejes principales: período de formación breve; búsqueda de personas muy jóvenes, más moldeables; incluir una serie de disciplinas que favoreciesen el cambio ideológico.

En cuanto a la calidad, los planes de estudio iban a verse afectados por estos condicionantes que llevarían a que en lo cultural la reducción del período de formación previa —doce años y estudios de nivel primario en 1942, cuatro años de bachillerato en los de 1945 y 1950— obligase de nuevo a asumir los dos ámbitos de formación: cultural y profesional.

En esta etapa histórica, que iba a durar más de cuarenta años, hay que distinguir en relación con los planes de magisterio dos fases: una marcada por la presión ideológica y por la improvisación, planes de 1942 y 1945, culminada por el menos improvisado de 1950, y una segunda que corresponde a los finales de la década de los sesenta y comienzos del setenta, dentro ya de una época en la que España trataba de superar en el ámbito educativo estructuras anteriores y que derivó en la elaboración de los planes de 1967 y 1971.

De ambos planes, y dado el objetivo de esta síntesis, me limitaré a señalar los aspectos más significativos para la formación de los maestros.

Precipitación en la elaboración de los de 1942 y 1945. En ambos casos se legislaba mediante órdenes ministeriales, hasta el punto de que en la de 24 de septiembre de 1942 sólo se presentaban normativas acerca del ingreso y del primer año, que se designaba de *cultural general*, y en el que se incluía la enseñanza patriótica. Se legislaba asimismo para los que poseyeran el grado de bachiller y desearan obtener el de maestros a los que se exigía el examen de cuatro asignaturas y prácticas de enseñanza, sin que sobre éstas se fijase la necesidad de hacerlas en un determinado tipo de escuela. Quedaba muy explicitada la

exigencia de un certificado sobre la conducta moral y política y de adhesión al Movimiento y se dejaron para otras órdenes posteriores, 7 de octubre de 1942 y sobre todo 27 de noviembre de 1943 y 4 de octubre de 1944, la normativa sobre la estructura de los cursos siguientes, que quedaría completado definitivamente por O. de 26 de octubre de 1945, dando normativas acerca de la realización de un curso complementario de carácter pedagógico además de las prácticas de enseñanza.

La entrada en vigor de la Ley de 17 de julio de 1945, que ordenaba toda la instrucción primaria con arreglo a los nuevos principios, requería un cambio en los planes de formación de maestros, cambios que se regularon por las órdenes ministeriales de 9 de octubre y 9 de noviembre de 1945 y de 14 de octubre de 1946, que completaba a las anteriores al fijar las asignaturas de los cursos segundo y tercero. En este nuevo plan de 1945, en el que se incluían materias pedagógicas en todos los cursos de la carrera, aparecían otras de contenidos bajo la denominación de Ampliación y Metodología de las Letras, etc., a la vez que se plasmaban algunas observaciones que, en el caso de las prácticas, suponía una asistencia mínima de cincuenta horas. Como singularidad hay que hacer referencia a los denominados cursos prácticos y de especialización agrícola, industrial o mercantil para maestros y enseñanzas del hogar para maestras, además de exigir como requisito para el ingreso la realización previa de cuatro cursos de bachillerato.

La puesta en vigor de un nuevo plan en virtud del decreto de 7 de julio de 1950, nos sitúa ante un documento legal de mayor envergadura en el que no sólo se hacía un planteamiento de conjunto, sino en el que se manifestaban los principios básicos que justificaban la nueva ordenación.

Todo el preámbulo iba encaminado a señalar la elevada función que correspondía al maestro de la que derivaba el carácter de las Escuelas de Magisterio: formativo y educativo. Asimismo, se hacían reiteradas afirmaciones sobre la elevada misión del maestro, fundamentadas en una visión trascendente.

Los aspectos relacionados con la formación quedaban agrupados bajo los ámbitos religioso y moral, políticosocial, físico, cultura general, profesional teórica y práctica. Un bagaje de aspectos formativos que podían cumplirse con dificultad, si se tiene en cuenta la preparación previa —catorce años y cuatro cursos de bachillerato— y tres cursos de formación en la Escuela.

El capítulo dedicado a las obligaciones y derechos de los alumnos, señalaba expresamente que debían "estar encuadrados en la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes o de escolares de la Sección Femenina" (art. 17.5) e igualmente se prescribía la obligatoriedad de asistir al acabar segundo o tercer curso, a un turno de campamentos o albergue organizados por algunos de los organismos citados.

Este plan que permaneció en vigor casi dos décadas, una de las cuales, la del sesenta, llevó aparejada la publicación de Nuevos Cuestionarios para la enseñanza primaria y la necesidad de un avance educativo a nivel general, presentaba múltiples deficiencias ligadas fundamentalmente a la búsqueda de una impregnación de la ideología dominante; a un escaso nivel de exigencia para el acceso y a un período de formación breve en el que había que reforzar las materias de contenidos científicos, las de carácter profesional, más todas aquellas que pertenecían al ámbito propio de la primera enseñanza: caligrafía, música y cantos, dibujo, etc. junto con las derivadas de la formación político social. Todo ello conducía a una saturación de asignaturas, once, trece y doce, respectivamente, que obligaba a un aprendizaje

superficial y memorístico, en cuyas asignaturas los aspectos metodológicos, siempre mencionados, no podían tener ninguna proyección real.

Los cambios educativos establecidos en la Ley de Enseñanza Primaria de 21 de diciembre de 1965, exigían modificaciones en los planes de estudio. Este plan de reforma se llevó a cabo en función de la Orden Ministerial de 1 de junio de 1967, tras la publicación del Texto refundido de la ley anterior de 2 de febrero del mismo año, en el que se preveían una serie de adaptaciones de acuerdo con los cambios demográficos, sociales y aún de carácter pedagógico.

De este plan, relativamente próximo, hay que destacar desde el punto de vista positivo, la exigencia del bachillerato superior como fase previa de la formación de los maestros. Volvía a repetirse la experiencia de que la formación en los contenidos científicos y culturales básicos se adquirirían en ese nivel educativo y que como consecuencia la preparación en los centros específicos debía recaer sobre aspectos de un claro sentido profesional: Ciencias de la Educación y Didácticas Especiales, más aquellas dirigidas a ámbitos relacionados con el Dibujo, Música y Manualizaciones. Las prácticas de enseñanza quedaban reguladas durante los dos primeros cursos como clase colectiva durante dos horas semanales y los aspectos de ideologización política quedaban vinculados a la asignatura de didáctica de la Formación del Espíritu Nacional, pero el peso específico era mucho menor en el conjunto de las asignaturas —una hora a la semana—.

La tercera fase de la formación de los maestros consistía en la realización de un período de prácticas en escuela nacional durante un curso escolar, estableciéndose una primera fase de un primer cuatrimestre tuteladas en colegios nacionales o escuelas graduadas de la ciudad, y una segunda con destino en una escuela nacional vacante para ejercer con plenas atribuciones y responsabilidad.

No cabe duda que este plan tenía ciertas concomitancias con el de 1931 en cuanto a la preparación previa, carácter profesional preferente de los estudios realizados en las Escuelas Normales y el curso completo de prácticas. Como aspectos menos positivos: reducción del período de formación a dos cursos con lo que se producía un plan abigarrado de trece asignaturas más las clases prácticas, que totalizaban treinta y dos horas de clases a la semana; no limitación del número de alumnos por clase; estructuración excesivamente monolítica del plan que no daba lugar a desarrollar los intereses personales mediante otras modalidades de trabajo, temáticas o asignaturas opcionales.

El análisis de la referida orden ministerial permite advertir el carácter prescriptivo, del que quedaba lejos el entusiasmo pedagógico que subyacía en el de 1931 y aún en el de 1914 y en el que únicamente se advierte en el art. 6º la organización de cursos de capacitación en *Actividades juveniles de tiempo libre* organizados por la Dirección General de Enseñanza Primaria de acuerdo con las Delegaciones del Frente de Juventudes y Sección Femenina.

7. LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO ADQUIEREN CARACTER UNIVERSITARIO: CONTINUA EL DEBATE CULTURAL-PROFESIONAL

La década de los setenta se iniciaba en el ámbito educativo con la promulgación de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, comprensiva de todos los niveles escolares tradicionales y menos tradicionales.

En el estudio previo en el que se hacía un diagnóstico de la situación del sistema educativo vigente en las últimas décadas, las ideas más destacadas respecto a la formación y selección de maestros planteaban como premisas la importancia de su función para el éxito de cualquier reforma; el peso que tradicionalmente se le había concedido como eje fundamental; los cambios que necesariamente han de asumir los sistemas educativos y para los que debe perverse la adecuada preparación de los maestros.

Las críticas que en el referido diagnóstico se hacían era la escasa atención que se prestaba a la formación pedagógica *genuinamente profesional del maestro*, ya que frente a un predominio total de las didácticas se dedicaba una menor atención a aquellas en las que se debían analizar cuestiones fundamentales relacionadas con la educación. La refundición de Pedagogía e Historia de la Educación o de la Filosofía y Sociología de la Educación, se consideraba perjudicial para la formación de los maestros.

El Plan de 1971, todavía vigente veinte años después, debía suponer un cambio cualitativo muy importante por su carácter de estudios universitarios de primer ciclo, por el reforzamiento que a tenor de lo comentado debían recibir las Ciencias de la Educación, especialmente en algunos ámbitos; por el atractivo que dichos estudios podían tener como salida profesional en un período que se inauguraba con la Ley General de Educación y que ampliaba la escolaridad obligatoria a nivel de Educación General Básica hasta los catorce años.

Inicialmente, pues, se ofrecía un abanico de posibilidades. Mas en la configuración de los planes derivados de los decretos de 17 de septiembre de 1971 y 25 de mayo de 1972, iban a aparecer una serie de condicionantes que a manera de síntesis se pueden resumir en las siguientes ideas:

— Regulación legal provisional que, no obstante dotar a los planes de estudio de un carácter experimental, éstos recibirían una sanción positiva y definitiva por Orden de 13 de junio de 1977, sin que se hiciese ninguna modificación importante como consecuencia de una evaluación real sobre sus efectos y desarrollo.

— La necesidad de buscar una preparación sólida en los contenidos científicos de las especialidades sin descuidar la preparación profesional, con la posibilidad de ejercer de maestro de primera etapa, todo ello en el período de tres años, volvía a plantear la problemática del equilibrio entre el ámbito cultural y profesional.

— Contra toda previsión, la formación pedagógica y concretamente la denominación genérica de Pedagogía I, II, III o de Psicología I, II, III, con un escaso margen para una implantación más plena, dada la distribución temporal disponible, ha supuesto en la mayoría de los planes de estudio la desaparición de asignaturas de relevancia como la Historia de la Educación o Sociología de la Educación, etc. y en conjunto un escaso margen para el desarrollo de las restantes.

— La opcionalidad como una posibilidad de responder a los intereses personales no siempre ha sido considerada como excesivamente relevante, por lo que en algunos casos o se carece de ella o resulta escasamente significativa como facilitadora de la elaboración de un curriculum más adaptado al estudiante.

Por otra parte, la estructuración de las especialidades —Ciencias, Ciencias Humanas y Filología— para un alumnado de segunda etapa de E.G.B. exigía una preparación intensificada en las áreas de contenidos específicos, a la vez que no se podía prescindir de otros ámbitos de conocimiento, dada la no automática vinculación del ejercicio profesional y la especialidad cursada.

8. CONSIDERACIONES GENERALES A MODO DE SINTESIS

Las Escuelas de preparación de los maestros han sido objeto de preocupación porque siempre se ha reconocido el efecto multiplicador de la enseñanza y las orientaciones que en ellas se dieran.

La institucionalización de la formación de los maestros se vio como una exigencia cuando el Estado asumió las competencias educativas de planificación y expansión de la enseñanza, coincidiendo en ello con una tendencia que se fortalecía en Europa.

En la consideración de estos centros y en la preparación que debían impartir han influido factores diversos entre los que no se debe olvidar la imagen que los tales maestros habían acumulado en etapas anteriores.

La idea que en cada momento histórico se ha tenido de la educación popular y los límites de la instrucción y educación que había de impartirse, ha sido decisiva para la propia estructuración de los planes de estudio.

El escaso desarrollo de las ciencias pedagógicas durante el siglo XIX, especialmente en España, permitió el predominio de unas disciplinas relacionadas estrictamente con lo que iban a enseñar y el convencimiento de que adquiridas convenientemente podían ser suficientes para el desempeño de sus funciones. Sólo cuando se produce una corriente de ideas y preocupación pedagógicas, se empieza a diferenciar entre la necesidad de optar por una preparación cultural y técnica o sólo técnica.

La no adopción de una postura definida en torno a ello, junto con la necesidad de acentuar ambas, condujo a que en las primeras décadas del siglo XX se produjesen sucesivas reformas en las que se percibe la dificultad de encontrar un equilibrio y una preparación acorde con los cambios sociales y culturales y con las propias exigencias de la instrucción primaria, dentro de unos límites temporales siempre escasos del período de formación. Una postura definida sólo fue tomada con decisión cuando en el plan de 1931 se consideraron los estudios de bachillerato como previos para los estudios de maestro.

La reducción posterior de este requisito a cuatro años de bachiller frente a los siete años del bachillerato completo, volvía a requerir de los estudios en las Escuelas Normales una diversificación en la formación, con la consiguiente disminución de la eficacia —planes 1945 y 1950—. Este aspecto negativo, que se intentó remediar en el de 1967, resultó insatisfactorio al verse recortado el período de formación en las propias Escuelas.

Un cambio cualitativamente importante fue la integración de estos estudios como enseñanzas universitarias a partir de 1971. No obstante, la problemática se ha agudizado. Al no ser obligatorio un examen de acceso, estos centros han quedado convertidos para una parte del alumnado en una posibilidad más de elección entre otros estudios universitarios, sin que en muchos casos haya sido una opción preferente. Por otra parte, al ampliar el ejercicio profesional de los maestros hasta los catorce años y requerir, por tanto, mayor preparación en los contenidos científicos, los planes de estudio se han visto obligados a asumir una mayor profundización en los contenidos propios de la especialidad, y atender a las materias propias de la formación de maestro que puede impartir enseñanza en cualquier curso de la EGB, así como la preparación profesional que lo define como maestro. Todo ello ha redundado en una disminución de las materias psicopedagógicas y sociológicas, que resultan a todas luces insuficientes si se consideran las posibilidades que ofrecen para una más eficaz formación dichas disciplinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARANZADI, E. (1931-1942-1945-1950-1967-1971-1972-1977): *Repertorio Cronológico de Legislación*. Pamplona.
- COLECCION DE DECRETOS DE I.P. (1891): Imp. M. Tello, Madrid.
- COLECCION LEGISLATIVA DE ESPAÑA (1849, 2º cuat.). Tomo XLVII: Imp. Nacional, Madrid.
- COLECCION LEGISLATIVA DE ESPAÑA (1866, 2º sem.). Tomo XCVI: Ministerio de Gracia y Justicia, Madrid.
- COLECCION LEGISLATIVA DE ESPAÑA Y DISPOSICIONES DE LA ADMINISTRACION CENTRAL (1898), Tomo II, vol. 2: Imp. Rev. de Legislación.
- COLECCION LEGISLATIVA DE ESPAÑA Y DISPOSICIONES DE LA ADMINISTRACION CENTRAL (1903), 2º semestre, Tomo XVI.
- COLECCION LEGISLATIVA DE ESPAÑA Y DISPOSICIONES DE LA ADMINISTRACION CENTRAL (1914), Tomo LI.
- COLECCION LEGISLATIVA DE LEYES, DECRETOS, RESOLUCIONES Y REGLAMENTOS (1844), Tomo XXI: Imp. Nacional, Madrid.
- COMPILACION LEGISLATIVA DE I.P. (1878), Tomo II: Imp. Fortanet, Madrid.
- COSSIO, M.B. (1915): *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid, 2ª ed.
- FERRER y RIVERO, P. (1901): *Tratado de legislación de primera enseñanza*. Lib. Hernando y Cía, Madrid, 9ª ed.
- GIL DE ZARATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España*. Imp. de Sordomudos y Ciegos, Madrid.
- HERRAINZ, G. (1907): *Reseña histórica de la E.N. Superior de Maestros de Zaragoza*. Imp. Hospicio Provincial, Zaragoza.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990) Tomo V: *Historia de la educación en España. Textos y documentos, Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*. MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991) Tomo IV: *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. MEC, Madrid.
- PUELLES BENITEZ, M. de (1986): *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Labor, Barcelona.
- RUIZ BERRIO, J. (1984): *Formación de profesorado y reformas educativas en la España contemporánea*. Studia Paedagogica, 14, 3-15.