

EL CURRÍCULO DE LA FORMACION DEL MAESTRO (El momento histórico de la creación de las Normales en España) (1834-1857)

FEDERICO GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO

UNED

1. INTRODUCCIÓN

Esta reflexión pretende contribuir a plantear un problema de identidad. ¿Qué es el maestro? ¿Cómo le quería la sociedad española, los políticos españoles en el momento de la creación de las primeras escuelas normales en el siglo XIX? ¿Qué pretendía de él la Administración pública? ¿Cuál era la misión que le asignaba? Y correspondientemente, ¿cómo asume el maestro el ser y las funciones?

Para ayudarnos a formular las cuestiones y obtener respuestas correctas, tomemos:

1. Por una parte las altas declaraciones de principio en los preámbulos legales y en los escritos de pensadores y políticos.

2. Por otra parte, la instrumentación legal de la formación de los maestros.

Estos son los dos goznes sobre los que gira la a veces desvencijada puerta de la profesión docente primaria, bajo un dintel pretencioso y sobre un umbral indefinido y poco firme.

Quizá sea interesante y acaso útil, en la situación política pluralista presente, echar una mirada sobre aquellos momentos en los que la muerte de Fernando VII (1833) era la campana que lanzaba al viento la convocatoria de un contraste de pareceres y de ideologías entre los grupos abigarrados que proliferaban entre los extremos del absolutismo apostólico y el liberalismo progresista. Puestos en tela de juicio los monopolios eclesiásticos y absolutista del antiguo régimen, cada vez más la vocación política es campo abonado para algunas vocaciones educativas. El caso de Montesino a quien nos vamos a referir aquí muchas veces, es patente. La vocación pedagógica de Montesino surge de su vocación política. «Reflexionaba, dice Sama, en que la soberanía verdadera consiste en que los pueblos tengan ilustración para conocer su destino». Lo

mismo que, durante siglos, la educación estuvo al servicio de proselitismos religiosos o de intereses de clase, en los momentos de creación de la primera Normal, hay un ideal que quiere utilizar la llave de la educación para abrir las puertas de la hegemonía ideológica. La educación se hace cada vez más tributaria de la sociología y de la política. Resta sin embargo por encontrar la piedra de toque que legitime la educación por encima de los sucesivos y encontrados modos de interpretar y conjugar los grandes y equívocos conceptos de libertad, persona, patria, sociedad, religión, etc.

Quizá por esos vaivenes, en la formación de los maestros de España ha latido con fuerza una doble contradicción.

Por un lado se ha esperado de ellos algo así como la salvación de la patria, el reverdecer de la cultura, el florecimiento de la moral y todos los beneficios de una vida piadosa o cívica, según la terminología de los dominantes. Por otro lado, se les ha relegado sistemáticamente a escalones inferiores del orden social, e incluso se ha declarado explícitamente que no conviene que su cultura y su status sea superior porque entonces aspirarán a otra cosa y no a maestros de escuela. O en la solemne declaración de la misión o en la cicatería de la consideración social hay dolo.

La otra contradicción, técnicamente más sutil, es la de encomendar a los maestros la EDUCACION con mayúsculas, la organización de los hábitos morales y la fidelidad a los mismos, la siembra de los ideales de la ciudadanía o de la fe religiosa, y paralelamente a esta misión encomendada, se articula su casi siempre raquítica formación sobre materias predominantemente instructivas y aplicadas. Esta lenta emigración de la misión trascendente de la formación al oficio de instructor en aquellas materias que convienen en cada caso al desarrollo de las fuerzas de trabajo es una de las constantes trayectorias que han dibujado en los siglos XIX y XX la profesión del maestro.

La Ley Moyano, la centenaria Ley Moyano (1857), que consiguió el rango de Ley y su rara dilatada vigencia, gracias a que para eludir los engorrosos trámites administrativos evitó las cuestiones ideológicas controvertidas —hoy diríamos no consensuadas—, acabó marcando definitivamente hasta hoy el carácter de las Escuelas Normales al incluirlas entre las escuelas profesionales al lado de los aparejadores, maestros de obras, veterinarios y comerciantes. Fue una lástima que esa ley de compromisos y consensos fuera tan miope para los estudios de los maestros.

Las consecuencias de ese aparcamiento en la zona casi extraacadémica de los estudios aplicados fueron múltiples y muy importantes.

Se marca la diferencia que aún no se había consolidado entre la profesionalización del maestro y la de los docentes de otros niveles. Esta diferencia existía evidentemente pero por así decirlo, elíptica, tácita, sin explicitar. Y pienso que fue justamente la derivación hacia los adiestramientos meramente instructivos lo que nubló el horizonte posible de la dignidad educativa de la profesión del maestro. Se consagró definitivamente el currículo predominantemente instrumental de los estudios. Esto trae también consigo la relegación de los estudios e investigaciones pedagógicas y psicológicas. Será en otro momento de matiz progresista de nuestra historia (1931) cuando aparezcan los estudios pedagógicos en el horizonte universitario, pero ya tarde para mantener una deseable proyección directa sobre la actividad profesional.

Finalmente se pierde ya del todo el carácter de Seminario de las Normales. No olvidemos que, en expresión de Montesino, la primera Normal se componía de un Seminario para los futuros maestros de la escuela de prácticas. El carácter de internado de la primera Normal estaba prejuzgado por el reclutamiento de los alumnos, puesto que se les hacía venir a Madrid desde las provincias, pero sobre todo era intencionalmente buscado para procurar a los alumnos un tipo de formación moral que se consideraba necesaria de acuerdo con las expectativas de la misión educadora que les aguardaba.

La Ley General de Educación de 1970 —al menos en su proyecto— pudo haber significado una nueva concepción de la formación del maestro con el establecimiento de la diplomatura universitaria y con la creación de los ICES. Todos somos testigo del estrepitoso fracaso de ese intento que no es el momento de analizar aquí.

2. EL ACCESO AL MAGISTERIO ANTES DE LA APARICIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

El ataque frontal más eficaz a la estructura gremial de acceso al magisterio primario es el Reglamento General de Escuelas de 1825, que viene a desarrollar el plan Calomarde. En él se entrega a una junta provincial la selección de candidatos y se prevee un conato de reglamentación de la formación.

El procedimiento de formación se apoya en las llamadas pasantías. Es la vieja figura del aprendizaje en prácticas y sobre el ejercicio de la propia función. En el título VIII del Reglamento se especifica que sólo son escuelas aptas para pasantías las de primera y segunda clase, de las cuatro en que estaban divididas las escuelas. Estas escuelas de primera y segunda clase son «a las que puede decirse normales por su mejor y más

reglada enseñanza». Así pues, la denominación de escuela normal se aplica en sus orígenes a escuelas de niños que cumplen las condiciones de normalidad, es decir, que cumplen los requisitos previstos por la legislación en lo que respecta a alumnos, organización, maestros, etc. Sólo en ellas pueden realizarse los períodos de prácticas, llamados pasantías. El germen de la organización de la formación del profesorado primario está pues en estas pasantías realizadas en las escuelas normales, sólo distintas de las otras porque han alcanzado un nivel más alto de organización y de eficacia. El acceso a la función docente se obtiene, según el reglamento de 1825, mediante un examen ante una junta provincial. La materia del examen, lo que podíamos llamar el primer currículo de nuestros maestros, comprendía materias que podemos distribuir en tres grupos.

En primer lugar hay un riguroso examen de «limpieza de sangre», de comportamiento y de lealtad al Rey, avalado todo ello por los certificados de las autoridades correspondientes. Además, el candidato debe haber cumplido los 24 años y no pasar de los cincuenta.

En cuanto al segundo grupo, que responde a los contenidos de enseñanza que deberá impartir el candidato, el examen se reduce, en primer lugar a la solidez de la doctrina cristiana del candidato y luego a su capacidad lectora, en voz alta, en prosa y verso y en manuscritos que cuenten al menos cien años de antigüedad.

En un tercer grupo que pudiéramos calificar como de profesionalización pedagógica, el candidato había de responder a un cuestionario propuesto sobre el gobierno de una escuela. Con este bagaje, los elegidos, presuntos fieles y leales a la monarquía absoluta y a la Iglesia, ofrecían sus servicios a los municipios que elegían candidato entre una terna ofrecida por el organismo provincial.

Como se ve, el sistema de control religioso e ideológico privaba sobre cualquier otra consideración. Por otra parte, estos agentes tan cuidadosamente escogidos eran lanzados a enfrentarse con todo tipo de tareas serviles, anejas como relojeros y sacristanes de las iglesias, y a depender de un magro estipendio, cuando lo cobraban. Todo esto debía enfriar rápidamente los entusiasmos de los que a priori eran escogidos para representar y hacer la apología del trono y del altar. Sólo unos años antes del reglamento que comentamos, el 24 de junio de 1821, y eso en el paréntesis constitucional del reinado de Fernando VII, se acuerda en una real orden excluir de la denominación de «sirvientes domésticos» a las personas que se dedicaban a la educación de los niños.

Esta situación inexplicable políticamente va a durar todavía largos años. La Administración, ya en 1847, no se recata en el preámbulo de un decreto destinado a mejorar la situación de los maestros, en defen-

der que los maestros no necesitan altas retribuciones «incompatibles con la situación modesta que les conviene para bien de la enseñanza misma. Destinados a vivir en poblaciones cortas y baratas no han menester dotaciones crecidas para lograr una existencia desahogada y ocupar entre sus convecinos un puesto distinguido».

En el caso de las maestras se suavizaban más aún los exámenes de admisión y, además de los consabidos requisitos morales y religiosos, sólo versaban sobre labores y lectura en un libro impreso. Únicamente a las aspirantes a escuelas de primera y segunda clase se les podría pedir escribir y contar «si supiesen».

Este sistema de selección no se desecha cuando a la muerte de Fernando VII los gobiernos progresistas la emprenden con la creación de las Escuelas Normales, pero se va introduciendo paulatinamente como requisito previo a los exámenes la permanencia de más o menos tiempo en las Normales, que van levantándose con dificultad y de ninguna manera suficientes para nutrir las necesidades de maestros que tiene el Reino. En 1834 el plan de Moscoso de Altamira da un paso más para la centralización de la función. Las comisiones provinciales siguen examinando y de ellas depende aprobar a los candidatos, pero la Dirección General de estudios expide los títulos. Esta normativa es desarrollada por el Plan de Instrucciones Primaria de 1838, complementado enseguida por el Reglamento de Escuelas y el de Exámenes.

La práctica de los exámenes va a verse recortada notablemente a medida que se consolida el funcionamiento de las normales. A partir del Plan Pidal en 1845 se establece un calendario para la extensión de la permanencia en la Escuela Normal como requisito previo para ser admitido a examen. A partir de marzo del 46 será necesario un período de tres meses de permanencia en una Normal, a partir de septiembre del 47, seis meses, y finalmente, a partir de marzo del 48, para optar al título de maestro superior sería obligatorio haber cursado dos años de estudios en una Normal. Por otra parte, a partir de 1847, por iniciativa de Ros de Olano, los exámenes se convierten en oposición ante un tribunal profesional, compuesto por un profesor de Instituto, dos profesores de Normal, un inspector y dos maestros.

Como se ve, a lo largo de la primera mitad del siglo XIX, el sistema de exámenes directos como vía de acceso a la profesión docente primaria y sin más currículo definido que los sucesivos cuestionarios de exámenes publicados, va cediendo ante la estructuración, muy lenta por otra parte, de una carrera profesional que va a quedar consolidada con la Ley Moyano en 1857.

La prosa preambular del plan Pidal denigra abiertamente el sistema de exámenes sobre la base de que las pruebas no eran siempre rigurosas

o estaban mediatizadas por los intereses de los diversos estamentos presentes en la composición de las juntas examinadoras y porque «cualquiera se encontraba autorizado para entrar en esta carrera», convirtiéndola así en recurso de fracasados en otros campos profesionales o de eternos pretendientes mientras no se reglamentara el derecho de presentarse sin limitación a sucesivas convocatorias.

Efectivamente los exámenes así concebidos y practicados tenían graves efectos. En principio suponían una especie de requisito mínimo que liberalizaba las gremialidades. Todo aquel que se sentía preparado podía optar a una plaza.

Pero en la práctica se daban graves corruptelas. Muchos aspirantes defraudados protestaban de que los tribunales no cumplían las prescripciones reglamentarias, o bien por arbitrariedad o bien por carencia de personas idóneas. Por otra parte, muchos municipios contrataban a maestros que no habían pasado por las pruebas de las juntas provinciales, y estos maestros en ejercicio hacían caso omiso de la legislación que les obligaba a examinarse si habían sido contratados sin la titulación otorgada, primero por las juntas, y luego por la Dirección General de Estudios.

La realidad fue que todavía en 1850 frente a los 6.732 maestros que ejercían después de haber pasado por las cautelas legales establecidas, había 6.330 que carecían de toda titulación.

3. LAS ESCUELAS NORMALES

La Escuela Normal es una institución típica del siglo XIX para la formación de maestros.

Pueden señalarse varias causas determinantes de la aparición de esta institución que por lo demás, en el siglo y medio de existencia, no ha llegado a encontrar un perfil suficientemente definido como lo atestiguan los continuos cambios de organización y de contenido y las discusiones que, en torno a su eficacia oportunidad o necesidad, afloran continuamente tanto en el campo de las disposiciones legales como en el de las perspectivas estrictamente técnicas. La verdad es que la primera razón de la aparición de las normales es como en casi todas las instituciones sociales, estriba en su «kairos», en su oportunidad.

A principios del siglo XIX se generaliza el hecho de que la organización política de los estados se haga cargo de la Educación. Hay precedentes desde mediados del siglo XVIII en algunos pequeños estados alemanes, pero es a partir de la Revolución francesa y de la reforma prusiana de Humboldt cuando se unifican los sistemas escolares y se estruc-

turan los niveles educativos que acaban con las viejas escuelas estamentales y plantean una competencia a la iglesia y a las iniciativas privadas, que dura en algunos países hasta hoy.

La vieja institución de los preceptores, que desde el siglo XV viene siendo la práctica de la nobleza para la educación de sus hijos, se queda estrecha ante la ascensión de la burguesía. El fortalecimiento de los poderes políticos y de la burocracia estatal hace viable el control de la enseñanza por parte de los gobiernos.

La consecuencia inmediata es la necesidad de contar con un cuerpo docente organizado al servicio del Estado. La primera tentativa es reclutarlo en base a exámenes abiertos a todo ciudadano que reúna determinadas garantías de orden político y religioso-moral. Hemos visto ya el deterioro progresivo de este modo de reclutamiento y su paulatino abandono.

En el caso de España existe otra concurrencia. A la muerte de Fernando VII, la diáspora de los exilados liberales vuelve. Gente progresista, abierta a los cambios con tendencia a valorar positivamente las novedades, traen los ojos y las manos llenos de sugerencias. Podrían citarse ejemplos de muchos campos de la actividad sociopolítica y artística, pero aquí nos interesa sólo el aspecto pedagógico. Y en este campo, Pablo Montesino es un ejemplo patente. A la vuelta de su exilio británico, en octubre de 1833, este médico pasado a la política, se va a dedicar a la educación, en la que ve un instrumento político de liberación del pueblo.

Al igual que treinta años antes la moda pestalozziana, ahora, en 1834, brotan por doquier los entusiastas elogios del método de enseñanza mutua lancasteriano.

Apenas instalados en el poder, los liberales acucian a la Reina gobernadora para que se inicie el proceso de renovación de la Instrucción pública. El 31 de agosto de 1834, la Reina promulga un Decreto requiriendo la constitución de una comisión al efecto. Esta comisión debe ocuparse «con preferencia, como del objeto más urgente e interesante de sus tareas de todo lo que convenga para restablecer en esta Corte las escuelas de enseñanza mutua lancasteriana, y sobre todo una Normal en la que se instruyan los profesores de las provincias que deben generalizar en ellas tan benéfico método». No es mucho aventurar que detrás de estas cálidas palabras y de estos entusiasmos lancasterianos, está la inspiración de Montesino, a quien el Ministro Moscoso de Altamira va a nombrar miembro de esa comisión y que desde los primeros trabajos se constituye en el alma de la misma.

Adelantémonos a decir que este entusiasmo lancasteriano fue seguramente un vicio de nacimiento de nuestras normales. ¿Qué hubiera

ocurrido si Montesino hubiera vivido su exilio en Prusia y hubiera sido testigo de la reforma Humboldtiana? A menos como principio, parece excesivo vincular a un método todo el planteamiento general de la Instrucción. Bien es verdad que esta actitud no fue más allá de servir de fulminante, pero probablemente esta tendencia pragmática a buscar la efectividad del método, recortó el horizonte y en vez de realizar un planteamiento general del Sistema de Enseñanza en todos sus grados y niveles, el esfuerzo se redujo al campo de la Instrucción primaria.

Gil de Zárate consideraba también que la primera pieza que era necesario mover para iniciar la apertura de la reforma era el maestro. No se recata en proclamar a los cuatro vientos que la ignorancia de los maestros era no sólo esterilizante sino también «altamente peligrosa para la sociedad». Ignorancia que se refería a los pocos conocimientos que había de impartir, pero sobre todo a una técnica específica de transmisión de los mismos.

«No le basta al maestro poseer los conocimientos que su profesión requiere: necesita saber transmitirlos; necesita educar enseñando; y este arte no se adquiere sin un aprendizaje previo. El magisterio exige, pues, una carrera, y escuelas donde poder seguirla: ha menester también una vocación decidida, que sólo se desarrolla con el conocimiento teórico y práctico de sus penosos deberes». Como se ve, el planteamiento es irreprochable en Gil de Zárate. Sólo que, turbado quizá por siglos de desprecio a la función del maestro, no llega a sacar todas las consecuencias. La escuela que concibe es una escuela bien planteada pero alicorta en sus aspiraciones. En efecto, los contenidos del currículo son raquíuticos, y sobre todo los aspectos técnicos y pedagógicos de la carrera no van más allá de un ligero barniz. Naturalmente no se podían exigir planteamientos pedagógicos que aún no habían nacido, pero sí se puede tachar a los pioneros de esta empresa de concebir una carrera de vía estrecha preparada para mantener a los maestros en «condición oscura y honrada medianía». Lo más contradictorio, como hemos apuntado antes, es que por lo menos en el terreno de las declaraciones, los promotores manifiestan una altísima estima de la función educadora, pero a la hora de instrumentar la carrera que sirva de preparación para la misma su cicatería apenas se distingue de las otras ideologías que tan firmemente condenan.

En efecto, Gil de Zárate llega a decir que «si un mal médico daña al hombre físico, un mal maestro daña al hombre entero, haciendo degenerar las facultades corporales, embotando las intelectuales y depravando las buenas inclinaciones».

Mal se compadece esta apreciación con la diferencia de status social que ya entonces existía entre las dos profesiones y correlativamente, con la organización y exigencias de las carreras respectivas. Se perdió

una ocasión histórica de romper el círculo vicioso que supedita el status a la competencia y la competencia al status.

Sea como fuere la operación de puesta en marcha de la formación de los maestros arranca en 1834 e inicia una larga senda de dificultades y titubeos que sólo llegará a la meta cinco años más tarde.

Después de una segunda requisitoria del gobierno en septiembre del 34 que pone ya en marcha la comisión solicitada en agosto, la primera medida de la comisión es elegir a dos funcionarios y enviarlos en comisión de servicio a Londres. Eran estos Angel Villalobos y Leonardo Gallardo, y la meticulosidad del programa de observación que llevaban denota la inspiración de Montesinos. Esta comisión de servicio no pasaría de la categoría de anécdota a no ser porque el desenlace de la misma es un indicador de titubeos y dificultades del proyecto. En efecto, vueltos los flamantes encuestadores, se encuentran con que el proyecto está parado y optan por buscarse la subsistencia y la actividad profesional por otros derroteros. El único elemento del proyecto de la Normal que entró en funcionamiento de inmediato fue la «escuela práctica o de ejercicio», que abrió sus puertas el 27 de abril de 1835. Pero ¿prácticas y ejercicio de quién? Cuando volvieron los comisionados de Inglaterra sólo se encontraron con una escuela de niños pero ningún normalista.

El reclutamiento de los normalistas tropieza con múltiples dificultades a causa de la falta de medios económicos y de la suspicacia o dejadez de las autoridades provinciales que debían escoger, enviar y becar a los candidatos. En efecto, el plan era que cada provincia enviara a su costa dos alumnos. Los gobernadores quedaban encargados de seleccionar dos candidatos de probada aptitud. No obstante, las provincias no respondieron a la llamada. Los avatares de la guerra civil desviaban la atención de políticos y administradores a cuestiones más perentorias. Sólo cuando, a través de las intensas gestiones y solicitud de Montesino y Gil de Zárate, el Seminario de maestros consigue abrir sus puertas ante la indiferencia o suspicacia de la sociedad, se consigue a duras penas una recluta de 38 alumnos internos y tres externos de los cien que se habían previsto. Esto ocurría a principios de 1839, después de que hubiera pasado sobre el proyecto un aluvión de tiempo, calamidades, demoras, desviaciones, incomprensiones y ... ministros.

Para los promotores liberales de la primera Escuela Normal la idea descansaba sobre cuatro pilares.

El primero y más importante era la impregnación de los candidatos en el espíritu propio del maestro. Este espíritu estaba altisonantemente descrito en los preámbulos de las normas legales y estaba vivo en el espíritu de sus creadores. En el famoso decreto de 31 de agosto de 1834

se afirma que «la enseñanza primaria es uno de los más importantes beneficios que pueden dispensarse a los pueblos... y ningún otro puede contribuir más eficazmente a la felicidad de las familias, a la mejora de las costumbres públicas, al conocimiento y mejora de los abusos y a la consolidación de las buenas instituciones políticas». Todo un programa en el que no aparecen ahora los consabidos fines del antiguo régimen de formar a los niños en la lealtad al monarca, en su calidad de fieles súbditos, ni aparece explícitamente como finalidad casi exclusiva la formación del buen cristiano y fiel hijo de la Iglesia. Esta ambigüedad era por sí suficiente para acarrear suspicacias hacia el proyecto, a pesar de que, como puede verse claramente en los sucesivos reglamentos de las Normales, ningún tipo de sectarismo anidaba bajo las intenciones de los hombres que alentaron el proyecto.

Para llevar a cabo la impregnación en este espíritu, nada pareció más conveniente que establecer en el Seminario de maestros el régimen de internado. La elección del internado no se hizo sólo por la necesidad de albergar a los alumnos provenientes de las provincias, sino porque se estaba persuadido de las virtualidades de este tipo de establecimiento para conseguir los fines propuestos.

Los reglamentos que ordenan la vida en el establecimiento nos muestran una imagen seria e incluso un punto severo para los modos actuales, de lo que constituía el régimen de formación de los seminaristas. Paralelamente a la organización de las lecciones y de las prácticas que es responsabilidad de la junta de estudios y la junta general de profesores, la organización de la disciplina interior es mantenida por la junta de disciplina, presidida por el Director espiritual del centro que se reúne asiduamente con «inspectores» nombrados periódicamente entre los alumnos más sólidos y de mayor edad.

Todas las prolijas normas de convivencia, horarios, visitas, salidas, etc., están orientadas a ordenar el tipo de conducta y vida que se considera adecuado para el futuro maestro. Hay una intención definida de hacer servir el internado en el Seminario de Maestros, para formar la dimensión humana y moral que debería ser el sector más atendido por los futuros maestros en la educación de sus discípulos. Este primer intento de organizar la formación de maestros en el país no descuidó ciertamente la educación moral de los futuros maestros. Montesino es explícito al respecto en muchas ocasiones de las que escogemos una al azar: «Las escuelas normales deben estar organizadas para suministrar los conocimientos necesarios para la enseñanza y fomentar las disposiciones convenientes del individuo en el ejercicio de una profesión en que no son tanto la doctrina como los actos, la ciencia como la conducta ni aun el consejo como el ejemplo, lo que se requiere en el profesor». «La que se

dice educación intelectual, importantísima como es, es la que en realidad importa menos». «El cargo de maestro deberá ser en lo sucesivo el de educar y no precisa y únicamente el de enseñar... La educación consiste en aplicar los medios convenientes para conservar la salud del niño y desarrollar y robustecer el cuerpo; para formar el carácter moral, evitando la degeneración de los sentimientos naturales y de las afecciones producidas por el desarrollo de la voluntad; y para fomentar y extender la inteligencia, ejercitándola útil y oportunamente hasta la edad en que desenvueltas y fortificadas las respectivas facultades físicas, morales e intelectuales, y hallándose el individuo en pleno uso de su razón, pueda cuidar por sí del regular empleo y ejercicio de estas mismas facultades».

Este programa de Montesino fue el que alentó la primera experiencia, efímera por lo demás, de formación de maestros en nuestro país.

Desde entonces la tendencia lenta y progresiva a acentuar en la misión de los maestros la transmisión de conocimientos se mantiene tenazmente.

Se había trabajado con tesón y energía y en 1845 había ya escuela normal en 42 de las 49 provincias del reino. Pero las quejas de ser muy gravosas, de producir escasos resultados y de producir maestros de ideas revolucionarias, llevó a la reforma del 49, que redujo a 32 el número de escuelas normales de todo el país, nueve superiores en la cabecera de Distrito Universitario, una Central en Madrid, y las 22 restantes en otras capitales de provincia. Ya en 1849 se suprime el internado en las escuelas normales elementales, en 1853 se suprimen todas las pensiones para los alumnos. En 1857 se vuelve a la antigua organización provincial pero se suprime el internado en todas las Escuelas Normales. Finalmente, la Ley de 2 de julio de 1868 suprime las Escuelas Normales y se encomienda la instrucción teórica de los maestros a los Institutos de segunda enseñanza. Esta última Ley no llegó a surtir efectos porque fue derogada a raíz de la Revolución de septiembre que restableció la Ley Moyano.

Así pues, el establecimiento de seminarios de maestros dentro de la organización de las normales se salda con un fracaso.

Un segundo pilar sobre el que descansaba la idea de la Normal de maestros en la mente de los pioneros del 34 era la formación en la práctica docente.

Hemos visto que del proyecto inicial lo primero que se pone en marcha es la escuela de niños lancasteriana, inaugurada en 1835.

En cierta manera era lógico, porque el concepto mismo de «normal» venía coincidiendo hasta entonces con la acepción de modélica, aplicada a una escuela. Ya vimos como las pasantías debían realizarse en escuelas de primera o de segunda clase, es decir, aquéllas en las que la organización podía considerarse como «normal». La Gaceta de Madrid llama es-

cuelas normales a algunas madrileñas como la de la calle de Santiago y la de la calle de la Luna.

La práctica en la escuela como procedimiento de formación de los maestros era el nervio del régimen de pasantías consagrado en la legislación de Calomarde y servía de prólogo, cada vez más fortalecido, a los exámenes libres que constituían el acceso a la profesión.

Este aspecto es recogido en el proyecto del 34 y la escuela aneja sigue siendo el eje sobre el que gira la formación. En los reglamentos de las Normales se crea la figura del maestro regente, que es el que lleva fundamentalmente el peso de la organización y distribución de las prácticas de los futuros maestros.

Sin embargo no deja de llamar la atención, que en los sistemas de evaluación de los futuros maestros, tan prolíjamente descritos en los reglamentos de las Normales, no se hace mención de la evaluación de las prácticas, quizá debido a la dificultad de dicha evaluación. Naturalmente el condicionante de que los exámenes versarían exclusivamente sobre las materias teóricas debió influir mucho en la consideración secundaria de las prácticas mismas. Este problema, aún no resuelto, ha acelerado la tendencia a los estudios teóricos que también de un modo general se ha venido consolidando en la carrera de Magisterio.

El tercer pilar, y por este orden en el que Montesino y sus colaboradores afirmaban su obra, era el conjunto de las materias que constituían el currículo de la escuela primaria.

Repetidamente protesta Montesino y protesta la prosa legal de que es más importante la educación, la formación de hábitos, la formación del carácter en la misión del maestro, que la mera enseñanza de la Lectura, de la Escritura, de la Aritmética, de la Geometría, de la Física y Química, de la Historia Natural, de la Geografía e Historia o de la Religión y Moral, materias éstas que formaban, con la materia Educación y métodos de enseñanza, el currículo de la primera «Escuela Normal Seminario de maestros del Reino».

Estas protestas las patentiza Montesino con ocasión de los exámenes públicos que se realizaban todos los años y de los que nos han quedado deliciosas memorias, pero las preguntas que en este acto protocolario se planteaban a los alumnos, versaban sobre meros contenidos científicos predominantemente. Y esto hasta el extremo de que en la memoria correspondiente al año 1845, Montesino se cree en la obligación de defender delante de Quintan y de Gallego, entre otros, el estudio de la Física y Química e Historia Natural en el plan de estudios de la Normal.

Las memorias están llenas del sentido pedagógico que él pone debajo de cualquier aprendizaje científico. Para él están subordinados a la

tarea de despertar la inteligencia y de fomentar hábitos de observación y capacidad de crítica, pero fatalmente la importancia dada a los contenidos científicos, siquiera fueran muy someros, en las pruebas de evaluación, derivaba hacia ellos el centro de gravedad de la función del maestro.

En el reglamento de la «Escuela normal Seminario Central de maestros de Instrucción Primaria» propuesto por el mismo Montesino y aprobado el 2 de febrero de 1842, todo el título V está dedicado a los exámenes. Los había trimestrales y finales, públicos y ordinarios, escritos y orales. La búsqueda de la objetividad llega a todos los extremos. Examinan profesores distintos, los alumnos firman sus trabajos con un lema secreto que escriben también en la cubierta de un sobre cerrado, en el que va su nombre. Las cuestiones son muy numerosas y se escogen al azar entre cientos de preguntas preparadas por cada profesor. Es el esplendor de los exámenes, sobre todo de los exámenes escritos. La consecuencia es clara. La mayor parte de los esfuerzos van dirigidos a los exámenes. La memorización se hace imprescindible. El aprendizaje sin más de las materias predomina sobre su tratamiento pedagógico, pensando en la comunicación docente. Hay motivos para la perplejidad si se leen las múltiples y sensatas observaciones de Montesino sobre el sentido del aprendizaje y se las compara con esta brillante puesta en escena de los exámenes. Acaso necesitaba Montesino frente a las críticas predominantemente adversas de la sociedad mostrar una imagen de acuerdo con los gustos de los eruditos. Acaso quería combatir la fama de ignorantes que desde la voz popular y la prosa oficial se echaba de continuo sobre los maestros.

Por todos estos motivos y por otros, el caso es que la Escuela normal fue adquiriendo ese matiz académico y erudito que el mismo Montesino había puesto en tela de juicio tantas veces. Las prácticas pasan a un segundo plano y las materias pedagógicas, por otra parte, faltas aún de contenido científico, se reducen a una o dos asignaturas que reciben el mínimo tratamiento horario semanal.

La comparación de los planes de estudio que se sucedieron desde el Reglamento interino de 1837 dado por Subercase hasta la Ley Moyano (1857) ilustra esta tendencia hacia estudios teóricos.

El plan de Subercase rige en los primeros años de vida de la Normal. Todavía se reproduce en el Reglamento de 1842. Pero ya en 1843 es sustituido por el plan de Fermín Caballero.

Perceptiblemente a través de los planes se muestra una derivación hacia lo que llamaríamos «el rictus académico», el mimetismo hacia los programas clásicos de la segunda enseñanza.

Sólo unos ejemplos:

La «Lengua Castellana» del plan del 37, se convierte ya en Gramática castellana en el 43 a pesar de las prevenciones reiteradas de Montesi-

no, que predica siempre la inoperancia de la gramática para el aprendizaje de la lengua por parte de los niños. Este aprendizaje debe realizarse en base al uso y no en base a las reglas.

En el plan del 37 se habla de «elementos» de Geometría, de Física, de Historia Natural, con claras reminiscencias pestalozzianas. La palabra «elemento» pertenece a la naciente jerga pedagógica y encierra para los iniciados el germen de la teoría categorial de la educación defendida con tanto éxito por Pestalozzi. Pues bien, en el plan de 1843, la palabra «elementos» se substituye por la palabra «nociones» de claras connotaciones intelectualistas y académicas.

En el plan de 1843, aparece también la inevitable Retórica y Poética y Literatura de nuestras enseñanzas medias. Nada extraño por otra parte si pensamos que los exámenes públicos por aquel entonces solían estar presididos por Quintana y por Nicasio Gallego.

La formulación de las materias típicas pedagógicas sufren también variaciones significativas. En el plan primero se habla de «Principios Generales de Educación moral, intelectual y física y de Métodos de enseñanza y Pedagogía». En el Reglamento de 1842 la primera de estas materias tiene una formulación inusualmente prolija, sobre todo en comparación con las escuetas fórmulas de las demás materias. Es como si Montesino quisiera cifrar en tres líneas todo su credo pedagógico y ponerlo a salvo de reducciones intelectualistas. Reza así: «Principios generales de Educación moral, intelectual y física, con instrucciones especiales acerca de los medios más conducentes para conservar la salud de los niños y robustecerlos, o sea el modo de combinar los ejercicios gimnásticos o corporales con los juegos y ocupaciones ordinarias de la niñez».

Estas materias tan mimosamente formuladas caen ya en el plan Caballero en la fórmula escueta tradicional de las disciplinas académicas: Principios generales de educación y Métodos de Enseñanza.

En el plan de Bravo Murillo (1849) para el plan de dos años, queda sólo en «Sistemas y métodos de Enseñanza» y «Organización de las escuelas»; y para el plan de tres años, «Principios de Educación» y «Organización de las escuelas». Es de notar la aparición de la materia de organización escolar muy significativa de la labor burocrática y funcional que se va a pedir cada vez más a los maestros.

En el plan Moyano de 1857 las materias quedan fijadas en dos: «Principios de Educación y métodos de enseñanza» y «Prácticas de enseñanza». Es decir, la práctica de la enseñanza deja de ser la base del maestro y se convierte en una asignatura.

Finalmente el cuarto pilar de la idea que de la Normal se habían formado sus creadores en el 34, era el conocimiento más o menos cualificado de la Pedagogía naciente.

El panorama es más bien pobre y ralo. Si admitimos a Montesino como principal inspirador de nuestra reforma de la instrucción primaria a partir de 1834, las vinculaciones de éste con las doctrinas pedagógicas podrán darnos una visión inicial de las influencias.

Sama, buen conocedor de Montesino, es explícito al respecto: «Por lo que se refiere al enlace que las miras de Montesino puedan tener con las de otros pedagogos y pensadores parécenos que no le hay directo, y menos científico y sistemático».

Que conoció a Rousseau nos consta al menos por el rechazo de que le hace objeto a raíz de la anécdota que quiere que Montesino estuviera a punto de perder a su hija por la aplicación de las doctrinas roussonianas.

Su espíritu «filantrópico, igualitario y austero» hacen pensar en su simpatía por Basedow y Pestalozzi. Su estancia en Inglaterra en medio del positivismo naciente, puede explicar su sentido realista de la educación, aunque no se le pueda hacer tributario de Spencer que no publicará hasta 1861 sus cuatro artículos bajo el título de «Educación intelectual, moral y física». Lo que sí es patente es su entusiasmo por la organización y método de las escuelas lancasterianas, hasta el punto de que esta perspectiva metodológica pudo lastrar un enfoque más general en la reforma del sistema educativo. Por el contrario, no aparecen influencias claras de lo que por aquellos años estaba ocurriendo en el terreno educativo en la Europa Central. Se ignora el movimiento del Neohumanismo alemán, la Reforma de Humboldt, los trabajos teóricos de Kant, Fichte, Hegel, Herbart o Richter.

En una página reveladora, Alberto del Pozo en su obra «Historia Administrativa de la Educación en el siglo XIX» (Tesis doctoral, no publicada), compara dos listas destinadas a la ilustración y perfeccionamiento del maestro.

La primera es la de Alvarado y de la Peña, de 1835.

«Erasto, o el Amigo de la Juventud».

«Enciclopedia de la Juventud, o compendio general de todas las ciencias».

«Discurso sobre la educación popular», de Campomanes.

«El Eusebio», por D. Pedro de Montegón.

«Almacén de niños», por Mme. Beumont.

«Biblioteca completa de educación», idem.

«Almacén de señoritas adolescentes», idem.

«La moral universal de la infancia», de Berquín.

«Rosa, o la mujer considerada en los estados de hija, de joven doncella, de casada y madre de familia y de viuda», de Alvarado.

La segunda es la lista de libros específicamente pedagógicos aprobada por la Dirección General de Estudios en 1841, publicada por Laureano Figuerola en su «Manual completo de Enseñanza simultánea».

«Manual completo de enseñanza simultánea...», de Figuerola.

«Manual completo para las escuelas de párvulos», de Montesino.

«Ensayo general de instrucción física, moral e intelectual», de A. Jullien, de París.

«Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi», traducción de Eugenio Luque.

«Lecciones de enseñanza según los métodos combinados de Bell y Lancaster». Una edición de Valencia de 1818.

«Método de enseñanza mutua según los métodos combinados del Dr. Bell y de Mr. Lancaster». Madrid, 1820.

«Manual práctico o compendio del método de enseñanza mutua», por el R. D. Joaquín Catalá». Barcelona, 1821.

«Educación de los niños», por Locke, traducción al castellano del francés por D.F.A.C.D. Madrid, 1797.

«Tratado de la educación de los niños», por Mme. Campan, Barcelona, 1826.

«Educación de los niños», por Fenelon, Barcelona, 1829.

«De la perfección moral o de la educación de sí mismo», por Mr. el Barón de Gerando. Sevilla, 1841.

«De la instrucción Pública en Francia», por el Dr. Pedro Felipe Monlau. Barcelona, 1840.

«Boletín Oficial de Instrucción Pública», periódico que sale el día 15 y último de cada mes.

«La educación», periódico que publican los alumnos de la Escuela Normal Central.

El avance como se ve es notable, pero el horizonte sigue siendo sobradamente restringido. Sigue la «fiebre» lancasteriana, que ya venía de viejo, pues el mismo Riego pretendió incluso militarizar el invento, cuando en 1822 quiso crear «una escuela Lancaster en cada capital de distrito militar bajo la inspección de su comandante militar». Y fuera de esta fiebre algún atisbo de lo que después serían algunas obras clásicas, muy pocas, de la Pedagogía. Locke, Fenelon o el comparatista Jullien de París.

4. CONCLUSIÓN

Con las alteraciones derivadas de la incomprensión de la sociedad, de la cicatería de la administración y de las adversas condiciones políti-

cas, la creación de las escuelas normales significa en las décadas más progresistas del siglo XIX un positivo avance en la creación de un cuerpo estatal de maestros que hagan posible el empeño del Estado por dirigir y administrar la educación del país.

Frente a este balance sustancialmente positivo cabe señalar una serie de constantes en el proceso de implantación y desarrollo de las escuelas normales, que de alguna manera vician de raíz las expectativas puestas en esta institución de formación de maestros.

En primer lugar parten de un currículo exiguo, incapaz de prestigiar a la profesión. Se cometió el error, o se cedió a la necesidad, de no exigir un nivel medio de formación para los aspirantes a maestro. La atención a llenar la cultura general media de los candidatos coartó la extensión satisfactoria de un currículo específicamente educativo. A pesar de las sonoras protestas de la Administración hacia la importancia de la Educación, la verdad es que se pensó que una exigua cultura sería suficiente para el desempeño de la tarea de maestro, con lo que se rebajó el status docente, con graves perjuicios para el prestigio de la función.

En segundo lugar, existe en el currículo de las Normales una tendencia constante a emigrar de la práctica a la teoría. El momento mismo del nacimiento de la expresión «escuela normal» está transido de un esencial tomo practicante. Perdida paulatinamente la formación en el ejercicio desde las pasantías a las prácticas como asignatura, hay un recorte progresivo del aspecto práctico del currículo docente.

Finalmente hay una tendencia constante a emigrar desde la educación entendida fundamentalmente como formación de la persona en sus dimensiones morales hacia un predominio de la instrucción en conocimientos y habilidades instrumentales. Los problemas pedagógicos de moda en la época son los metodológicos y los derivados de la elección de las materias que deben ser enseñadas. La adaptación al sistema decimal de pesos y medidas y los intentos por fijar la ortografía son ejemplos entre otros.

La decadencia y posterior desaparición del componente «Seminario de maestros» con su internado, acelera este proceso al hurtar a los responsables de las Normales la posibilidad de influir más a fondo en la formación de hábitos morales de sus pupilos.

No cabe duda de que el nacimiento de las normales, a las que Montesino llamaba las instituciones de educación más progresistas e importantes del siglo, se quedaron a medio camino de su proyecto inicial. De todas formas, sigue constituyendo este corto período histórico punto fecundo de meditación cuando de formación del docente se trate.

BIBLIOGRAFIA

- COSSIO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*. Madrid, 1897.
- GIL DE ZÁRATE, Antonio: *De la Instrucción pública en España*. Madrid, 1855.
- POZO PARDO, Alberto del: *Historia administrativa de la educación en el siglo XIX (1833-1854)*. Tesis doctoral.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, 1980.
- SAMA, J.: *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*. Barcelona. S.D.