

## COMPONENTES IDEOLOGICOS DE LA FORMACION DE MAESTROS EN CASTILLA-LEON (1900-1936)

JUAN FRANCISCO CEREZO MANRIQUE

*Universidad de Salamanca*

No existe una única ideología, sino tantas como representaciones de la realidad han llegado a confeccionar los distintos grupos humanos, que se diferencian entre sí, precisamente, por sus adscripciones ideológicas<sup>1</sup>.

La asunción de una ideología o la adscripción a un determinado grupo ideológico suele producirse de una manera inconsciente. El individuo se ve abocado, impelido por la fuerza de las circunstancias mediante un proceso de influencia social en el que están perfectamente pergeñados los elementos de emisión, los contenidos ideológicos, los medios que les han de transmitir y los sujetos receptores<sup>2</sup>.

De este proceso dinámico, consustancial a la ideología, nos interesa detenernos en los medios vehiculadores de que se sirven los grupos dominantes —Estado, Iglesia, Ejército, etc.— para transmitir, imponer, en suma, generalizar sus ideologías. Son, en palabras de Althusser, «los aparatos de ideologización»<sup>3</sup> los que van a permitir a estas instancias de poder intentar mantener, no siempre con éxito, su preponderancia.

Sin duda, uno de estos aparatos ha sido la educación o, en su aspecto institucional, la escuela. Habiéndose convertido por esta razón en

<sup>1</sup> Sobre las distintas acepciones del concepto de ideología pueden consultarse las siguientes obras: ELORZA, A.: «Las ideologías políticas y su historia», en VARIOS AUTORES: *Once ensayos de historia*, Madrid, Juan March, 1976, pp. 69-88; QUINTANILLA, M. A.: *Ideología y ciencia*, Valencia, Fernando Torres, 1976; GARCÍA CARRASCO, J.: *Ideología y Pedagogía*, en Congreso de Filosofía, Univ. Autónoma de Barcelona, ponencia mecanografiada, 1981; ALTHUSER, L.: *Sobre la ideología y el Estado. Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Barcelona, Laia, 1974; PASSERON, J. V. y Otros: *Ideología y educación*, Rosario, Axis, 1975; LENK, K.: *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974; GÓMEZ DE ARANDA, L.: *El tema de las ideologías*, Madrid, Europa, 1966; TRÍAS, E.: *Teoría de las ideologías*, Barcelona, Península, 1970.

<sup>2</sup> Véase ELORZA: op. cit.

<sup>3</sup> Véase ALTHUSER: op. cit.

«un espacio en conflicto por cuyo dominio y control luchan todas las fuerzas que aspiran al poder —o están instaladas en él—»<sup>4</sup>, y hasta tal punto que «la historia social de la educación es un fiel reflejo de las luchas de los diferentes grupos ideológicos por ejercer su poder e influencia»<sup>5</sup>.

Dentro de este contexto las Escuelas Normales aparecen como uno de los componentes con mayor poder explicativo de las relaciones y consecuencias que la formación de maestros ha tenido sobre el sistema social. Su historia nos revela la utilización de estos centros por parte del poder como medios de «indoctrinación y control ideológicos»<sup>6</sup>. No en vano el producto de estas instituciones será el encargado de la regeneración moral y cultural de la sociedad y utilizado como instrumento de educación popular<sup>7</sup>.

Partiendo de esta hipótesis, el objetivo de nuestra investigación será el de descubrir qué contenidos ideológicos se vertían sobre los alumnos normalistas. Obviamente, el resultado final, es decir, la ideología de los maestros al finalizar sus estudios en las Escuelas Normales, no habría de ser exclusivamente efecto de éstas. Factores relativos a su extracción social y otros que podríamos considerar como externos a las Normales —aspectos que exceden los límites de esta comunicación— habrían de tener también su influencia.

Por ello, en esta ocasión centraremos nuestro análisis en la influencia ideológica que las Escuelas ejercieron sobre los alumnos normalistas. Así dicho, esta empresa supondría un trabajo de enormes dimensiones que habremos de acometer en otro momento. En este sentido habría que analizar el conjunto de interrelaciones que se establecían entre los distintos componentes de las Normales y que proyectaban sobre los alumnos unos determinados mensajes ideológicos. Este análisis profundo deja paso, ahora, a otro más sencillo pero no menos válido, porque refleja con gran claridad cuál era la captación que los aprendices de maestros hacían de aquellos mensajes. Nos estamos refiriendo al análisis de los exámenes de los alumnos; por su carácter de documentos individuales han de revelar mejor que ninguna otra manifestación<sup>8</sup> cuáles eran los

<sup>4</sup> ESCOLANO BENITO, A.: «Educación y pluralismo ideológico», en *Cuestiones de historia social de la educación y otros estudios*, Salamanca, Ediciones de la U. de Salamanca, 1984, p. 86.

<sup>5</sup> ESCOLANO: op. cit., p. 87.

<sup>6</sup> DE VROEDE, M.: «La formation des maîtres en Europe jusqu'en 1914», *Histoire de l'éducation*, 6 (1980) 35-46; ESCOLANO BENITO, A.: «Las escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, 269 (1982) 55-76, p. 75.

<sup>7</sup> ESCOLANO, A.: «Las Escuelas Normales...», op. cit., p. 76.

<sup>8</sup> Evidentemente existía otro tipo de manifestaciones de los alumnos en la que podían reflejarse elementos ideológicos. Entre ellos caben destacar las manifestaciones y huelgas promovidas por

efectos que toda una acción socioeducativa institucionalizada iba a proyectar sobre unos individuos con responsabilidades inmediatas en la enseñanza primaria.

Para este propósito hemos seleccionado un número determinado de exámenes de los distintos planes que se sucedieron en el primer tercio del siglo XX<sup>9</sup>. El enfoque metodológico a seguir será en primer lugar la extracción de todos aquellos textos que hagan referencia a las categorías temáticas previstas —componente religioso y componente socio-profesional—, y en segundo lugar el análisis e interpretación de estos contenidos según el contexto histórico<sup>10</sup>, o en palabras de Robin:

«Para encontrar la función de una ideología es necesario salir del texto, cambiar de terreno y pasar de la lingüística a la historia; el historiador no pide a la lingüística un modelo, pide el aprender a ver lo que hay en el texto, pide que le ayude a colocar el texto en su sitio y a ordenarlo»<sup>11</sup>.

A través de los exámenes, pues, vamos a intentar comprobar cómo las diferentes ideologías que pugnaron por imponerse en el período estudiado fueron calando en los centros normalistas, en función de los distintos elementos organizadores —componente religioso y socio-profesional— sustentadores, por otra parte, de las visiones de totalidad y de la praxis<sup>12</sup>. De la mayor presencia de uno u otro en los textos analizados habremos de deducir cuál era el bagaje ideológico con el que los futuros maestros se enfrentarían a sus responsabilidades docentes.

## 1. EL COMPONENTE RELIGIOSO

La ambigüedad con que el artículo 11 de la Constitución de 1876 abordaba la confesionalidad del Estado va a ser un nuevo foco de cons-

motivos académicos y profesionales y no por motivos políticos. Dato que puede revelar grandes dosis de desideologización de las mismas. No obstante, el mismo hecho en sí es portador de algún significado ideológico. A este respecto tenemos recogida alguna documentación, fundamentalmente de los diarios locales como *El Norte de Castilla*, *El Adelantado de Segovia*, *El Adelanto de Salamanca*, y *El Heraldo de Zamora*, en los que se pone de manifiesto este extremo.

<sup>9</sup> La selección efectuada no obedece a unos criterios rigurosos de distribución. En realidad, se han recogido casi la práctica totalidad de los exámenes disponibles que se han encontrado en los Archivos de las Escuelas Normales de Salamanca, Valladolid, Segovia y Zamora.

<sup>10</sup> Una buena aplicación de las técnicas de la lingüística a la historia de la educación puede verse en la obra de GARCÍA CRESPO, C.: *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*, Salamanca, Ediciones de la U. de Salamanca, 1983.

<sup>11</sup> ROBIN, R.: *Histoire et linguistique*, Paris, Armand Colin, 1973, p. 15.

<sup>12</sup> Véase GARCÍA CARRASCO, J.: Op. cit., pp. 38-40.

tantes luchas entre el poder civil y religioso por adueñarse de la educación. La Iglesia, apoyada en los grupos conservadores, que en el Antiguo Régimen había dominado la parcela educativa, se resiste a que se interprete la norma constitucional desde los sectores liberales como libertad de cátedra en todos los centros y en todos los niveles educativos, poniéndose así en serio peligro su control ideológico sobre la escuela.

Esta dialéctica de poder, y por lo que a las Escuelas Normales se refiere, va a inclinarse del lado de la Iglesia a lo largo del siglo XIX. En efecto, a pesar de que los liberales propugnaron una enseñanza laica, no fueron capaces de llevarla a la práctica en las instituciones normalistas, ni en las conyunturas en las que estuvieron instalados en el poder, imponiéndose por el contrario las tesis conservadoras, detrás de las que se escondía una Iglesia católica intransigente<sup>13</sup>.

Con el nacimiento del nuevo siglo las cosas no iban a cambiar de rumbo, más bien se recrudece con mayor virulencia el problema religioso. Ante los mínimos intentos liberales por recortar el poder eclesiástico surgían con inusitada fuerza reacciones de todo tipo que fueron dando al traste con el empeño de asentar la supremacía estatal. No será ya hasta el advenimiento de la II República cuando mediante los postulados de libertad religiosa y no obligatoriedad de la enseñanza de la religión, el Estado logre hacer reconocer sus derechos y deberes por lo que a la educación se refería.

En este contexto general de confrontación ideológica, el papel que les tocó representar a las Escuelas Normales estuvo, no en función de los vaivenes políticos, sino en función del poder de los grupos de presión, salvedad hecha de la coyuntura republicana en la que, como ya hemos señalado, el poder político llegó a imponer sus principios educativos.

De entrada, hemos de constatar que la religión se encuentra como disciplina en todos los planes de estudio hasta 1931<sup>14</sup>. Este hecho de por sí ya nos apercibe de la presencia del componente religioso, que va a impregnar la concepción sobre la vida, el mundo y el hombre de conno-

<sup>13</sup> Estas son algunas de las conclusiones a las que ha llegado el profesor L. VEGA en su trabajo «Aspectos ideológicos en la formación de maestros del S. XIX», en CIEZA, J. A. y Otros: *Sociedad, ideológica y educación en la España contemporánea*, Salamanca, Ediciones U. de Salamanca, 1984, p. 85.

<sup>14</sup> En el plan de estudios regulado por el Real Decreto de 17 de agosto de 1901 aparecen en el primer año de los estudios elementales las asignaturas de Religión e Historia Sagrada. Y en el segundo curso de los estudios superiores la asignatura de Historia de la Religión.

Según la Real Orden de 2 de septiembre de 1908 se cursará en el primer año de los estudios elementales la asignatura de Religión e Historia Sagrada y en el primer año de los estudios superiores, Religión y Moral.

Por lo que respecta al Plan de 1914, regulado por el R. D. de 30 de agosto de 1914, aparecen en el primer curso Religión e Historia Sagrada y en el segundo curso Religión y Moral.

taciones sobrenaturales que trascienden su propio campo de acción y alcanzan de lleno a otras disciplinas como la Antropología y Pedagogía, operándose un proceso de adoctrinamiento que habría de producir sus últimas consecuencias y resultados en las escuelas primarias. Se trata de una hipótesis de trabajo solamente válida para el período comprendido entre 1900 y 1931 y que abarca en el plano educativo las reformas de las Normales de principios de siglo y el plan de 1914, y políticamente el reinado constitucional del Alfonso XIII, en el que la alternancia del turno de partidos está en avanzado estado de descomposición, y la Dictadura del General Primo de Rivera.

Durante este período, pues, y sin grandes diferencias de intensidad, la enseñanza que se impartía en las Normales está presidida por la religión, desde la concepción antropológica hasta el fin de la Pedagogía y la función del maestro.

Respecto *al hombre* todos los textos recogidos se expresan prácticamente en los mismos términos:

«Es el ser más perfecto de cuantos creó Dios al producir con su divina e innegable omnipotencia la maravillosa máquina del universo; fue formado del lodo de la tierra, e infundiéndole un soplo de vida, fue unido en aquel momento al cuerpo otro ser espiritual, inmortal e invisible y empezó a vivir siendo imagen de su Hacedor»<sup>15</sup>.

Era esta una visión del mundo y del hombre totalmente «religada», dualista, literalmente bíblica y siguiendo los dictados de la más pura ortodoxia del dogma católico. Tal cosmovisión teológica, inevitablemente, habría de orientar el conjunto de la actividad humana hasta tal punto que el hombre ha de ser educable, no en su propio beneficio, sino porque «habiéndole creado Dios para su servicio, necesita perfeccionar sus facultades para llevar cumplidamente la misión que le está encomendada»<sup>16</sup>.

Estos contenidos ideológicos van a informar las disciplinas pedagógicas y la propia educación, consiguiendo una orientación axiológica, esencialista y teológica de las mismas.

<sup>15</sup> Hemos tomado como referencia este ejercicio de Celso Parraqués, «Disertación de Pedagogía: Noción del hombre. Concepto de Pedagogía», AENZ. Leg. P<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1901. Pero de igual forma se expresa J. J. Araujo en su «Memoria Pedagógica», AENS. Leg. A<sub>4</sub>, 1910. Y lo mismo ocurre en la Escuela Normal de Valladolid según la «Memoria para el examen de reválida del Magisterio: ¿Qué es educación?» de Isabel del Caño, AENV. Leg. C<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1915.

<sup>16</sup> Así se expresaba el alumno C. Parraqués, AENZ. Leg. P<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1901.

Así *la educación* es puesta en estrecha relación con la idea de «destino», es definida como «segunda creación» —«en cuanto completa y perfecciona la obra de la creación primera deteriorada por el pecado»<sup>17</sup>— y, generalmente, considerada como «un medio», siempre en función de unos fines, de «una misión», que han sido ya establecidos de antemano por un Ser Supremo. Estos serán: llegar a conseguir un «ser perfecto» preparado para «el cumplimiento de sus deberes», que serían, según los alumnos normalistas, «cumplir debidamente la misión que Dios le ha confiado en este mundo y obtener la recompensa de la gloria eterna». En conclusión, la finalidad de la educación es:

«disponer al hombre para el cumplimiento de su destino y para llegar a la perfección de que es susceptible en este mundo y hacerse digno del fin para el que ha sido creado. Dios le ha concedido las diversas disposiciones y facultades necesarias —entre las que se encuentra la educabilidad— para conocerle y amarle»<sup>18</sup>.

Por otra parte, se encuentran también recogidas en los exámenes otra serie de consideraciones en torno a las relaciones entre educación y religión. En uno de ellos se expresa con toda claridad cómo ha de ser este vínculo:

«...cuando tienen muy arraigado el sentimiento religioso, son más exactos en el cumplimiento de sus deberes, y de ello deduzco que la base de la educación es la religión y que esta educación religiosa debe darse con mayor esmero a las niñas, pues éstas llegarán a formar una familia y sabemos que las madres influyen mucho con sus buenos hábitos en la moralidad de los pueblos»<sup>19</sup>.

De la misma forma *la disciplina* que habría de mantenerse en clase también encuentra una fundamentación religiosa,

«para evitar todo esto, debe tenerse la suficiente energía para hacerles cumplir sus deberes; así nos lo enseña el Divino Maestro en el que todo era dulzura para tratar a sus discípulos, pero también tuvo que usar del látigo para hacer respetar la Casa de su Padre; y nosotros, si no con el látigo material, al menos con la severidad que les mantenga en sus deberes»<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> En estos términos se manifiesta I. del Caño, AENV. Leg. C<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1915.

<sup>18</sup> M. García en el examen de Pedagogía Superior: «La educación», AENV. Leg. G<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1904.

<sup>19</sup> Así se expresaba J. Gutiérrez en su «Memoria sobre prácticas de enseñanza», AENS, Leg. G<sub>5</sub>, Expedientes personales, 1917.

<sup>20</sup> J. Gutiérrez, AENS. Leg. G<sub>5</sub>, 1917.

La justificación de este tipo de disciplina la podía encontrar el alumno normalista en recomendaciones como la siguiente: «hacerles ver que Dios impone castigos a la sociedad»<sup>21</sup>.

Las características del *sistema ideal de educación* que habría de elegirse sería «el de los pedagogos de nuestros días, con el que estamos más conformes, ya que procuran el formar hombres robustos, sanos, inteligentes, instruidos, morales y religiosos»<sup>22</sup>. Ignoramos a qué sistema en concreto se está refiriendo este alumno, pero por sus notas definitivas no podía quedar fuera de la órbita de los aceptados por la Iglesia católica.

Si la concepción sobre el hombre, sobre la pedagogía y sobre los sistemas de educación no escapan de una visión teocéntrica y tradicionalista, *la figura del maestro* no podía quedar al margen de este campo de influencia. En primer lugar hemos de apuntar que las referencias al maestro son muy escasas, sin duda porque sus funciones quedaban inmersas en las que se atribuían a la educación. En efecto, así lo revelan los testimonios normalistas al decir que su misión es de «apostolado», ya en el sentido figurado de la palabra: «sacar al niño de la ignorancia y ponerle en condiciones de cumplir los deberes que tiene en primer lugar para con Dios, para sí mismo y para sus semejantes»<sup>23</sup>, ya en su sentido literal: «¿Qué oficio, qué profesión, qué servicio más grato a Dios y más útil para los hombres puede haber que el educador cristiano? ¿Salvar almas y cuerpos, hombres y pueblos, dónde cabe una misión más alta?»<sup>24</sup>.

Porque, de lo contrario,

¿Qué sería de nuestra querida España, si no hubiera maestros que eduquen e instruyan? La respuesta no hay que buscarla mucho, lo vemos en el ejemplo que nos presentan los pueblos incivilizados del Africa. Allí al faltar la educación, falta todo, porque ésta es la reguladora de nuestra vida; sin ella no hay moralidad ni religión y sin estas dos cosas no puede llegarse al fin para el que Dios nos ha creado»<sup>25</sup>.

A través de los testimonios recogidos hasta ahora se puede elaborar una caracterización general del proceso de enseñanza-aprendizaje, con-

<sup>21</sup> Según manifiesta L. Martín en su «Memoria sobre la disciplina escolar», AENV. Leg. M<sub>2</sub>, Expedientes personales, 1916.

<sup>22</sup> M. García, AENV. Leg. G<sub>1</sub>, 1904.

<sup>23</sup> I. Onís, «Memoria para el ejercicio 5.º de Reválida», AENS, Leg. O<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1915.

<sup>24</sup> I. del Caño, AENV. Leg. C<sub>1</sub>, 1915.

<sup>25</sup> J. Gutiérrez, AENS. Leg. G<sub>5</sub>, 1917.

ceptuando al maestro como un intermediario entre Dios y los niños, revestido de la suficiente autoridad y saber para sacar a los alumnos de su ignorancia y de su oscuridad. En definitiva, el maestro había de ser un «educador cristiano», un «apóstol».

Por consiguiente, hay que decir que aquella hipótesis inicial que nos planteábamos, en el sentido de que la religión impregnaba de significado los contenidos del resto de las disciplinas curriculares y propiciaba un proceso de adoctrinamiento sobre los alumnos normalistas, puede ser confirmada a tenor de los documentos analizados.

En consecuencia, el componente religioso, como organizador de una determinada interpretación de la realidad, en este caso la de la Iglesia católica, va a imponerse, corroborando que el control ideológico que los sectores confesionales pretendían sobre la enseñanza, a pesar de los intentos restrictivos de los gobiernos liberales y de otros grupos de presión<sup>26</sup>, se extiende de una manera especial a las Escuelas Normales durante las tres primeras décadas del siglo.

Porque, a partir de 1931, se va a operar un cambio de rumbo total. En efecto, una vez proclamada la II República y afirmada la libertad religiosa como principio constitucional, la Iglesia va a perder gran parte del poder que venía ejerciendo sobre la enseñanza. Sus privilegios de controlar los contenidos educativos, gracias, entre otras razones, a la obligatoriedad de la enseñanza de la religión, van a desaparecer. Por lo que respecta a las Escuelas Normales con el Plan Profesional de 1931, por el que se reforman profundamente estos centros, la religión desaparece de los currícula normalistas. Su influencia sobre el resto de las disciplinas va a ser insignificante. De hecho sólo hemos encontrado un único testimonio<sup>27</sup> que revela la existencia del componente religioso. Este dato por sí sólo es lo suficientemente elocuente como para evitar más comentarios al respecto. La situación había cambiado, los mensajes ideológicos que se vertían sobre los futuros maestros iban a ser de otro orden muy distinto. A ellos dedicamos nuestra atención en el siguiente apartado.

<sup>26</sup> A este respecto merecen ser destacadas las iniciativas de Romanones y del movimiento socialista de maestros, entre otros.

<sup>27</sup> «El amor conquista las almas. El más grande conquistador de espíritus no logró ni por la fuerza ni con las armas, amó a los hombres y estos, unos antes y otros después se llenarán de amor divino en mutua correspondencia. La abnegación, el sacrificio, la caridad, el amor levantan más revoluciones que las armas». Así se expresa G. Sanz en su examen de tercer curso del profesional: «Libertad del niño, autoridad del maestro», AENV. Leg. S<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1935.



## 2. EL COMPONENTE SOCIO-PROFESIONAL

La significación que encierra este elemento, necesariamente, ha de tener un carácter residual por las particulares características del período estudiado. Esto es, abarcará todos aquellos aspectos ideológicos que caigan fuera del campo de influencia de lo religioso. En este sentido será caracterizado por significantes que hagan referencia a los aspectos sociales de la educación, a las funciones socioculturales y educativas del maestro, etc.

Así definida nuestra orientación expositiva, hemos de decir que, por lo que respecta al período de tiempo comprendido por las reformas de las Escuelas Normales de principios de siglo y el Plan de 1914, el Componente socio-profesional como organizador de una estructura ideológica apenas si tiene alguna manifestación. Pues, si en algunos textos aparecen expresiones tales como «destino social», «para con sus semejantes», refiriéndose a las finalidades de la educación o a los objetivos que los maestros habrían de conseguir con los niños, es siempre en función de una voluntad superior, quedando impregnados de una orientación religiosa por cuyo tamiz todo había de pasar.

En este sentido, no nos resistimos a incluir un texto —que puede significar ciertas connotaciones ideológicas más abiertas— de una alumna de Salamanca que, a propósito de la ubicación de la escuela de prácticas junto a un cuartel de caballería, se expresaba en estos términos:

«... por lo demás, creo que las niñas si no para hoy, para mañana, nunca debieran ser soldados para que cobrasen a esas instituciones armadas cierto horror y contribuyesen cada una el día de mañana a su desaparición por los fuertes males que desgraciadamente, vemos, causan aún entre los pueblos más cultos de Europa —clara alusión a la primera conflagración mundial que se estaba librando en esos momentos— y si los países tienen diferencias y ambiciones que las diriman mediante un tribunal de arbitraje y no por las armas, pues nuestro Señor nos ha ordenado amarnos los unos a los otros y no despedazarnos en las guerras»<sup>28</sup>.

Con todo, la falta de testimonios de los alumnos normalistas sobre aspectos sociales y profesionales de su tarea no ha de significar necesariamente que aquéllos estuviesen ausentes de sus preocupaciones. En efecto, durante estas primeras décadas del siglo había ido creciendo to-

<sup>28</sup> I. Onís, AENS. Leg. O<sub>1</sub>, 1915.

do un movimiento<sup>29</sup> que, agrupando a institucionistas, asociaciones profesionales del magisterio, ciertas publicaciones, personalidades relevantes, etc., tenía como aspiración común la elevación del status social y profesional del maestro y que, sin duda, dejó sentir su influencia sobre las Escuelas Normales. Influencia que, sin ser excesiva, va abonando el terreno para que en la coyuntura republicana pueda operarse un cambio, a nuestro modo de ver, radical.

No podía ser de otra manera en un momento en el que existía una firme voluntad política de renovación profunda del sistema escolar. Su objetivo era el de «formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del maestro, con el fin de que fuera el alma de la escuela»<sup>30</sup>. Esta declaración de principios inevitablemente conllevaba la reforma de las Escuelas Normales. Así lo manifestaba Rodolfo Llopis que, al ser nombrado Director General de Primera Enseñanza, anima a sus compañeros para levantar el espíritu de las Normales: «Perfilemos la Escuela y el Maestro y el Profesor que en esta hora de entusiasmo necesita España para emancipar al pueblo...», —introduciendo además un nuevo sesgo ideológico— «... la Escuela ha de ser el alma ideológica de la revolución española»<sup>31</sup>.

Esto supuso un cambio en la concepción y organización de las escuelas que fue ciertamente espectacular. El curriculum normalista, cimentado ahora sobre la amplia base del bachillerato, iba a adoptar un decidido sesgo pedagógico y profesional<sup>32</sup>.

Hasta dónde caló esta nueva orientación ideológica en las Escuelas Normales puede ser conocido a través de los exámenes de los alumnos del Plan Profesional, su característica de testimonios directos los sitúa en inmejorables condiciones para darnos noticia de lo que realmente se escuchaba y se leía en las aulas normalistas.

Pues bien, en este momento histórico sí puede hablarse de que las Normales vehicularon el sentir, la ideología de la clase política dirigente.

En efecto, el nuevo maestro que pedía la República aparece perfilado en los distintos temas de evaluación que se proponían a los alumnos. En ellos se expresa con claridad cuál ha de ser su *función social*, sin ningún tipo de referencias a cuestiones trascendentes y sobrenaturales.

<sup>29</sup> Véase a este respecto nuestro trabajo: CEREZO MANRIQUE, J. F.: «Teacher training and higher education» en *Higher education and society historical perspectives I*, Salamanca, Departamento de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, 1985, 84-94.

<sup>30</sup> Decreto de 29 de septiembre de 1931, Gaceta de Madrid del 30 de septiembre, preámbulo.

<sup>31</sup> LLOPIS, R.: «Una cuartilla para mis compañeros», *Revista de Escuelas Normales*, 81-82 (1931) 97.

<sup>32</sup> ESCOLANO, A.: «Las Escuelas Normales...», op. cit., p. 97.

«El maestro es útil a la sociedad puesto que su carrera es nada menos que preparar al niño, representante de la nueva generación, cultivando su inteligencia y desarrollando sus ideas para su acción en el desenvolvimiento de la vida»<sup>33</sup>.

Y más concretamente, «la labor educativa —del maestro— ha de servir para preparar y disponer a los niños a ser personas que sepan vivir en sociedad, plantando en ellos el germen del mayor amor posible al trabajo y de esa manera poder ser útiles a la sociedad»<sup>34</sup>.

Y aún más preciso y con claras resonancias del ideal republicano, «sintiéndome llamada a ejercer la carrera del Magisterio por vocación, me decidí a cursarla para poder algún día ayudar con todas mis fuerzas al resurgir de España, preparando convenientemente las futuras generaciones»<sup>35</sup>.

*Las características personales* que habría de poseer el maestro también se encuentran muy alejadas de aquella concepción antropológica dualista y religiosa de los tiempos anteriores. El maestro necesita «gran perseverancia», «paciencia» y «tacto» para no convertir su tarea en monótona y pesada; ha de destacar por su «trabajo», su «inteligencia», su «honradez profesional», su «conciencia limpia», «cultura», etc., siendo un ejemplo de «conducta intachable» para sus alumnos y para todos los ciudadanos.

En cuanto a las condiciones físicas como «buena constitución, voz clara y agradable, etc., si bien en la Pedagogía Moderna no se olvidan, se da más importancia a las intelectuales y a las morales»<sup>36</sup>.

En conclusión:

«el maestro ha de ser una persona que comprenda la realidad de la vida y la sienta en sí hondamente. Al decir esto me refiero a que el maestro sea verdadero entusiasta de su profesión y tenga vocación por ella»<sup>37</sup>.

Pero no sólo buena voluntad, vocación y cierto talante ético se exigían a los maestros en el desempeño de su tareas, además se requería

<sup>33</sup> Así se expresa la alumna M.<sup>a</sup> C. Azpeitia en su ejercicio de redacción: «Todo hombre debe ser útil a la sociedad ¿Cómo lo será el maestro?, AENV. Leg. A<sub>6</sub>, Expedientes personales, 1932.

<sup>34</sup> Testimonio de la alumna M.<sup>a</sup> del L. Hernández en su ejercicio: ¿Por qué aspiro a ser maestro?, AENS. Leg. H<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1933.

<sup>35</sup> En estos términos se expresa la alumna M.<sup>a</sup> C. García en «La memoria de las prácticas realizadas en el curso 1934-35», AENS. Leg. G<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1935.

<sup>36</sup> Así concluye la alumna C. Barba en su ejercicio: «El maestro, la escuela y la familia», AENS. Leg. B<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1937.

<sup>37</sup> J. F. Vega en su ejercicio de redacción: «Por qué aspiro a ser maestro», AENS. Leg. V<sub>1</sub>, Expedientes personales, 1937.

que estuviesen pertrechados de una amplia *preparación cultural y pedagógica*, «invalidando el tópico de que es bastante lo que sabe para lo que va a enseñar», «deberá tener, por otra parte, el espíritu siempre abierto, al tanto de los nuevos métodos de las modernas maneras de enseñar», que comprobará en la práctica. «El maestro, por tanto, debe estudiar, observar las aptitudes intelectuales, sus inclinaciones, su temperamento, en una palabra, debe hacer la psicología del niño»<sup>38</sup>.

Bajo los anteriores supuestos, *la relación pedagógica* que habría de establecerse entre el maestro y sus alumnos iba a ser de un orden totalmente distinto al propugnado en la etapa anterior.

«El maestro en aquella escuela era el centro de la misma y para poner la disciplina utiliza la coacción mediante los premios y castigos. Poco a poco va evolucionando el concepto de maestro hasta llegar al de la escuela nueva, activa, en la que se le considera como alma y vida de la escuela en la que el niño pasará a ser el centro de toda la labor escolar»<sup>39</sup>.

Se abandona el concepto tradicional de autoridad, sustituyéndolo por otro, según el cual esta atribución «no se la dan ni los alumnos ni el cargo, sino que el maestro se la da por su conducta, su trabajo, su carácter, inteligencia, honradez profesional, conciencia limpia, cultura, simpatía, etc.»<sup>40</sup>.

El ejercicio docente ya no se inscribe en la dialéctica ignorancia-sabiduría y autoridad-obediencia, ahora se perfila un nuevo estilo según el cual el maestro «ha de ser un compañero del niño que orienta, da normas de trabajo, aclara dudas y le anima en su continuo hacer, todo ello con un gran cariño a los escolares»<sup>41</sup>.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

La formación de maestros, al igual que otras parcelas educativas, durante el primer tercio del siglo XX, como también ha ocurrido en otros períodos históricos, no fue ajena a las luchas que se suscitaron entre los distintos poderes por hacerse con su control; conscientes de que sería, dada su posición estratégica en el sistema educativo y social, uno de los instrumentos más eficaces para transmitir su ideología.

<sup>38</sup> C. Barba, AENS, Leg. B<sub>1</sub>, 1937; G. Sanz, AENV. Leg. S<sub>1</sub>, 1935.

<sup>39</sup> C. Barba, AENS, Leg. B<sub>1</sub>, 1937.

<sup>40</sup> I. González, AENV. Leg. G<sub>4</sub>, 1935.

<sup>41</sup> M.<sup>a</sup> C. García, AENS, Leg. C<sub>1</sub>, 1935.

Los términos del conflicto estuvieron generalmente planteados entre tradición y progreso, confesionalidad y laicismo.

La hegemonía de la Iglesia, que se oponía con todas sus fuerzas a perder siquiera un ápice de su control sobre la enseñanza, constituyó un obstáculo insalvable para los, casi siempre, tímidos esfuerzos de los gobiernos liberales por imponer sus convicciones ideológicas en los contenidos de los curricula normalistas.

Antes, al contrario, aquéllos reflejan las concepciones ideológico-pedagógicas de la Iglesia española que consiguió mantener su supremacía como grupo de presión, aún en las coyunturas en las que no tenía una influencia directa sobre el poder político.

Como consecuencia de todo ello la formación de maestros de las tres primeras décadas de siglo está marcada por la impronta confesional impregnando de connotaciones religiosas todos los restantes aspectos educativos, en detrimento de los componentes pedagógico-profesionales.

No obstante, cuando el poder político logró incorporar a todos aquellos sectores y movimientos que habían estado propugnando una educación progresista y laica desde comienzos de siglo, las Escuelas Normales se vieron libres de la tutela eclesiástica, pudiendo incorporar con mayor extensión y rapidez todos aquellos elementos que habrían de elevar el status socioprofesional de los maestros.

Esto llegó a suceder en el período republicano aunque también durante estos años tuvieron que sufrir la instrumentación del poder, pero, eso sí, con un sesgo muy diferente. Se utilizarían, según puede leerse en la producción educativa de los responsables oficiales, como «arma ideológica de la revolución».

Con todo, el dato a resaltar es que se consiguió una mejor preparación científica y profesional de los futuros profesores primarios, tal vez sin otras connotaciones ideológicas que no fuesen las de progreso.