

MEMORIA DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Agustín ESCOLANO
Universidad de Valladolid

BIBLID [0214-3402 (1998) 8; 311-327]

EL RECUERDO Y LA AVENTURA

Entre estos dos polos gira hoy la mirada del maestro, y también la de los intelectuales interesados en la reconstrucción histórica de las artes que configuraron el viejo oficio de enseñar y en el análisis de las prácticas que permiten acreditar la existencia de una tradición que se proyecta en los nuevos escenarios que definen el entorno de la educación.

En esto estriba seguramente la solidaridad entre el pasado y el futuro de una sociedad reconciliada, como quería Walter Benjamin¹. La reconstrucción del recuerdo no es sólo un ejercicio de atribución de derechos no saldados a la tradición, y por lo tanto aún vigentes en parte, sino una práctica narrativa que prolonga la memoria, más allá de sus ruinas etnográficas, en una mirada inteligente y prospectiva en la que la historia cobra sentido como relato y como aventura.

“Ni está el mañana, ni el ayer, escrito” -advirtió Antonio Machado en una sentencia que desafiaba a futurólogos e historiadores a la vez. Y tal vez no se pueda vislumbrar el porvenir con la conveniente agudeza sin tomar impulso desde el recuerdo. Como advertía el viejo relato, a nadie le es dado saltar hacia adelante sin ir acompañado de la propia sombra, que otorga relieve al cuerpo y perspectiva a la mirada, en un complejo juego en el que interaccionan lo virtual y lo real. Y tampoco parece aconsejable conducir un automóvil sin asegurarse por el retrovisor del escenario que se deja atrás, aunque sólo sea durante el tiempo imprescindible para

1. HIGUERO, F. J.: *La memoria del narrador*, Valladolid, Ámbito, 1993, p. 31.

no toparse con las sorpresas que la suspensión de la mirada hacia adelante pudiera deparar.

Traigo a colación este discurso para legitimar la necesidad de la reconstrucción histórica del oficio de maestro como un trabajo propedéutico para definir su identidad cultural y profesional, para instalarse críticamente en una tradición y para avanzar con más rigor que en la elevación de su condición. A esta lógica responde, por ejemplo, el meritorio esfuerzo que los grupos de trabajo sobre la "Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia" están llevando a cabo bajo la coordinación y asesoría de la Universidad de Antioquia. Esta recuperación del recuerdo ha dado origen a una *Crónica del desarraigo*, título significativo que da nombre a una de las publicaciones del equipo investigador que descubre algunas de las claves de la constitución de la profesión magisterial en el país, desde los orígenes en la época de la colonia hasta la actualidad, una historia de un oficio mendicante y vigilado por el poder, mas también una historia de luchas y resistencias por la reivindicación del papel cultural e intelectual de los docentes².

Esta investigación genealógica une el recuerdo con la mirada, la memoria con la aventura. El oficio de maestro está siendo hoy redefinido como una profesión intelectual ejercida de forma crítica en un entorno social y cultural³. Si el compromiso de los nuevos profesionales, su aventura, tiene que ver con los conflictos y contradicciones a que los maestros de nuestro tiempo se ven sometidos, la reconstrucción de las tradiciones asegura también la cohesión y la identidad necesarias para afrontar con perspectiva estas nuevas situaciones.

EL FUTURO DE LA MEMORIA

Mnemósyne fue para los griegos la madre de las musas. La memoria era, pues, en el pensamiento clásico fuente de *inspiración*. Cicerón, por su parte, asoció el arte de recordar a la virtud de la *prudencia* y hasta lo integró como una de las partes de la *retórica*, la que cumplía la función de guardián de lo que la *inventio* creaba⁴.

La reconstrucción del recuerdo puede ser también, en este sentido, un impulso creador. Las representaciones pasadas del oficio de maestro no son sólo metáforas o imágenes-simulacro, sino ideas-fuerza que pueden ser utilizadas para examinar con prudencia y habilidad dialéctica la difícil ecuación entre historia y futuro, entre memoria y pronóstico.

En la Expo-Universidad de Antioquia, que tuve ocasión de visitar en Medellín en octubre de 1996, me llamó la atención sobremanera una serie iconográfica de

2. MARTÍNEZ BOOM, A. y otros: *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*, Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio, 1995.

3. GIROUX, H. A.: *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.

4. YATES, F. A.: *El arte de la memoria*, Madrid, Taurus, 1974, p. 7 y ss.

Andrea Sodomka y Martín Breinol subtitulada *The History of the Future of Memory*⁵, sobre la que tomé unas notas personales que conservo. Aquella secuencia de fotografías sugería justamente la potencialidad virtual del recuerdo, es decir, el juego retro-prospectivo en el que memoria y futuro se encuentran y se funden, como en las composiciones del grupo musical *Ancient Future*.

Dialogar desde el presente con las huellas que el pasado ha objetivado en nuestra memoria colectiva no es sólo, según hemos anotado al principio de esta introducción, un intento de revivir el sentimiento de lo arcaico, sino, como ha sugerido agudamente el historiador Philippe Ariès, retomando una expresión heideggeriana, “una manera de ser en el tiempo”⁶, esto es, un modo de afrontar los problemas desde la perspectiva que toda historicidad comporta al suscitar nuevas miradas.

La sociedad actual, y también sus instituciones —incluida la escuela—, ha desacreditado desde hace tiempo la memoria, como facultad y como fuente de saber. Los historiadores, incluso, hemos invitado o inducido a veces a la desmemoria. Presos en ocasiones de la lógica del estructuralismo, que comportó la muerte del tiempo y del hombre, abocados en otras a las estúpidas profecías, como la de Fukuyama, que anunciaban el “fin de la historia”, o encargados en algunas de oficiar la terapéutica del silencio, los responsables de academizar la memoria han confinado sus testimonios a los espacios contra el olvido (museos, bibliotecas, archivos). A ellos hay que acudir, como espacios de memoria que no obstante también son, para reconstruir cualquier tiempo que vaya más allá de lo que el filósofo Emilio Lledó ha llamado el “espasmo del presente”, un tiempo que configurará el “futuro de la memoria”⁷.

LA TRANSMISIÓN DE LAS REGLAS DEL OFICIO

En el estudio de la historia de la profesión de maestro y de las instituciones que se han ocupado de la formación de los docentes hemos caído a menudo en la falacia naturalista de confundir lo que realmente constituyó el oficio de enseñar, como conjunto de destrezas empíricas que informó la práctica de la enseñanza, con lo que se pensó que debía ser. El discurso histórico tradicional, condicionado por la lógica del idealismo tardío, construyó relatos unificadores acerca del estatuto y formación del profesor, sublimando con metáforas las virtudes del noble arte de enseñar o elaborando relatos teóricos alienantes muy alejados de la realidad.

5. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: “El futuro sin fronteras”, Medellín, Expo-Universidad, 1996.

6. ARIÈS, Ph.: *Essais de mémoire*, Paris, Éditions du Seuil, 1993.

7. LLEDÓ, E.: *El surco del tiempo*, Barcelona, Crítica, 1992.

No conocemos muy bien, en verdad, cómo se han formado los maestros. Existe, es verdad, abundante erudición relativa a las instituciones formales de preparación para la profesión docente. En España, se han producido numerosas monografías sobre distintas escuelas normales de provincias, en las que se examinan los programas, el desarrollo institucional, los textos, la extracción geográfica y social de los candidatos a la docencia, los profesores y otros aspectos de la vida de estos centros que se crearon hacia la mitad del pasado siglo. Este mismo centro de Zamora también ha sido objeto de análisis por parte de algunos historiadores de la región.

Esta crónica es, pese a los meritorios esfuerzos de sus autores, una historia externa que contrasta extraordinariamente con la imagen que de los maestros han ofrecido los testimonios reales narrados en diarios y memorias, la literatura general —la novela y el teatro, por ejemplo—, la prensa, los informes de la inspección y otras fuentes que reflejan el ejercicio práctico del oficio de enseñar y las condiciones de vida de los docentes primarios.

Una historia interna, pragmática y realista, de la formación de los maestros tendría que centrarse en el análisis de las prácticas empíricas de la profesión, de la construcción misma del oficio docente como profesión artesana, de las reglas que han configurado este oficio y de los modos de transmisión y apropiación de estas pautas entre los miembros de la corporación.

Este nuevo enfoque daría origen a un programa de investigación histórica de gran alcance, aún por definir, que se apoyaría en una base documental amplia de materiales en gran parte etnográficos, de difícil localización, de la iconografía relativa a la escuela y sus contextos, de los testimonios de memoria oral —cuando esto sea posible— y escrita y de otras fuentes no convencionales en los usos de la historiografía tradicional.

La hipótesis central de esta investigación trataría de comprobar cómo los maestros de “carne y hueso” no han aprendido su oficio en los tratados teóricos usados por las instituciones normalistas, aunque hayan tenido que legitimarse como profesionales a través de sus acreditaciones académicas, sino mediante mecanismos de apropiación empírica de ciertos saberes prácticos que el gremio fue configurando como reglas de la profesión. En la comunicación de estas habilidades ha desempeñado una función decisiva la reproducción de modelos aprendida por observación directa de la conducta de maestros artesanos en experiencias de pasantía o ayudantía, muy frecuentes todavía en el XIX a pesar de la creación de las normales. La memoria de los modos de enseñanza vividos como aprendiz y la experiencia personal en la adopción de estrategias para la solución de situaciones prácticas constituirían otros dos recursos empíricos de auto y heteroformación.

Estos métodos, que fueron propios del aprendizaje del oficio en el Antiguo Régimen⁸, subyacen aún en los modos de apropiación de las prácticas de trabajo,

8. Véase: HÉBRARD, J.: “Des écritures exemplaires: l’art du maître écrivain en France entre XVI^e et XVIII^e siècle”, *Mélanges de l’Ecole Française de Rome*, 107 (1995-2) 473-523.

a pesar de la academización de la formación de los maestros, que supuso también el desarrollo de un cuerpo de conocimientos específicos sobre la profesión docente y la constitución de nuevas vías de acceso a los cuerpos de enseñantes, que incluían formas modernas de inserción laboral⁹. Además, como ha puesto de manifiesto A. Nóvoa, el saber pedagógico pasó en el tránsito del XIX al XX, con el auge del positivismo impulsado por las burguesías modernas, a nuevos expertos (pedagogos, psicólogos, sociólogos) que hicieron perder a los maestros la posibilidad de legitimar un conocimiento profesional propio. Los docentes, reducidos de nuevo al ámbito de la práctica, quedaron así excluidos de la producción de un conocimiento científico-pedagógico formalizado, que los teóricos configuraron como una nueva forma de gobernabilidad de la sociedad¹⁰.

La reconstrucción de la memoria de estas prácticas constituye hoy una exigencia ineludible en orden a construir una historia social y cultural del magisterio y de su formación que compense la visión institucional que hoy se ofrece. Esta recuperación del recuerdo va a exigir al mismo tiempo una revisión crítica de las relaciones entre las prácticas profesionales y los discursos pedagógicos que arrojará nuevas luces sobre la legitimidad de estos y sobre sus relaciones con los poderes establecidos.

EL ORIGEN DE LAS INSTITUCIONES NORMALISTAS

Las escuelas normales, creadas en el XIX para “normalizar” académicamente la formación de los maestros, e implementar así la institucionalización de los sistemas nacionales de educación emergentes, se propusieron crear un primer sistema de control de los discursos pedagógicos asociado a los poderes ideológicos de la época. En lo que sigue, relataremos sucintamente el caso de España.

A partir del XIX, el Estado liberal va a asumir, entre sus objetivos de cambio de régimen, el de la formación del nuevo ciudadano mediante la tutela y control de la infancia en el sistema de escolarización que puso en marcha. La educación elemental se constituyó así, al menos en el orden de los discursos —otra cosa sería en las prácticas—, en un mecanismo político y cultural de afirmación del nuevo orden burgués frente a los poderes pedagógicos del Antiguo Régimen, encarnados fundamentalmente en la Iglesia.

El despegue de la escolarización originó importantes demandas de maestros, que no podían ser satisfechas con los viejos sistemas corporativos de aprendizaje y habilitación profesional. La creación de un sistema escolar extenso y moderni-

9. NÓVOA, A.: *Le temps des professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, vol. I, p. 365.

10. NÓVOA, A.: “Professionalisation des enseignants et Sciences de l’Éducation”, XVII ISCHE, Berlín, 1995, en prensa..

zado exigía al mismo tiempo la constitución de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas *ad hoc*, promovidas y controladas por el propio Estado: los seminarios de maestros o escuelas normales¹¹.

Ya durante las últimas décadas del XVIII y los comienzos del XIX, el sistema de acreditación gremial entró en crisis como consecuencia del impacto que en este período de entresiglos tuvieron las ideas ilustradas, de tendencia liberalizadora, los proyectos de los revolucionarios franceses y el relativo crecimiento de la demanda de instrucción primaria. Dentro del programa de reformas de la Ilustración, en 1780 se creó el *Colegio Académico de Primeras Letras*, en el que se impartían “ejercicios académicos” semanales ordenados a la formación de los maestros, y en 1791, la *Academia de Primera Educación*, en la que se estableció una cátedra de “ciencia de la educación” que ofrecía a los candidatos a la docencia lecciones de carácter pedagógico y profesional, que se completaban con prácticas realizadas en las escuelas municipales de la capital¹². Más tarde, en 1806, se abrió el Real Instituto Militar Pestalozziano, que se concebía como un establecimiento destinado a la formación de maestros en los populares métodos del pedagogo suizo. En esta misma fecha se declaraba libre el ejercicio de la profesión docente. Años después, en 1818, se creaba en Madrid la primera escuela mutua, que en 1821 sería considerada como “escuela normal” de esta modalidad didáctica¹³.

Las anteriores iniciativas prefiguran las instituciones normalistas posteriores y expresan la expansión de la demanda de profesores y la necesidad de cualificar a estos conforme a modelos más rigurosos que la simple práctica, si bien la obsesión metodista del momento limitó las experiencias a la difusión de las técnicas que estaban más en boga entonces en Europa: el intuicionismo pestalozziano y los sistemas monitoriales difundidos por el mutualismo. Ello muestra, por otro lado, que, en su origen, las escuelas priorizaron la pedagogía práctica.

No obstante estos precedentes, la institucionalización de la formación de maestros en España comienza, como se ha dicho, con el despegue definitivo de la revolución liberal, tras superar las reformas absolutistas, al iniciarse el tercio central del siglo XIX, en el reinado de Isabel II. El acceso de los liberales al poder, a partir de 1833, va a comportar un decidido impulso a la creación de un sistema de instrucción pública que ofreciera una cobertura de ámbito nacional a todos los menores del tejido social, así como de los establecimientos académicos adecuados para la formación profesional de los maestros.

11. Véase: ESCOLANO, A.: “Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, 269 (1982) 81-102.

12. LUZURIAGA, L.: *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, Junta de Ampliación de Estudios, 1916, vol. I, pp. 151 y 279-282.

13. Sobre la formación de maestros a fines del XVIII y principios del XIX, véase: DELGADO, B.: “La formación del profesorado de primeras letras en España antes de la creación de las escuelas normales”, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Instituto de Pedagogía del CSIC, 1980, pp. 121-142.

La primera escuela normal, denominada Seminario Central de Maestros del Reino, se abrió en Madrid en 1839 y se puso bajo la dirección del médico-pedagogo zamorano Pablo Montesino, quien acababa de regresar de su exilio inglés, que le había deparado la ocasión de conocer las innovaciones educativas asociadas al movimiento lancasteriano y al socialismo utópico. A esta escuela central enviaron dos alumnos todas las provincias españolas, con el propósito de que, una vez formados, abrieran normales subalternas en sus respectivas circunscripciones. El establecimiento de Madrid se concibió como un "seminario" para pensionistas, modelo que garantizaba mejor que el externado la inculcación de los nuevos "valores" en los futuros maestros. El *currículum* se componía de dos cursos y en él pesaban fuertemente los componentes culturales (lectura, escritura, lengua, matemáticas, historia natural, física, geografía e historia y religión y moral), imprescindibles dado el bajo nivel con que accedían al centro los alumnos (primeras letras). Los conocimientos pedagógicos se cubrían con dos disciplinas: "Principios generales de educación moral, intelectual y física" y "Métodos de enseñanza y Pedagogía"¹⁴. A esta formación teórica se añadían las "prácticas", que se desarrollaban en una escuela aneja al Seminario.

La promoción egresada en 1841, integrada por 43 titulados, permitió una rápida difusión del movimiento normalista en el país, de suerte que en 1845 ya funcionaban 42 escuelas de provincia y sólo siete de estas carecían de este tipo de institución. El nuevo Estado liberal depositaba en estos centros grandes expectativas en relación con la extensión de la educación popular y con la necesaria cohesión de la ciudadanía. L. Figuerola, director de la normal de Barcelona, esperaba que la uniformización de la instrucción serviría nada más y nada menos que para "nacionalizar" el "conjunto de pueblos" que componían el país. Ahora bien, los futuros "maestros de aldea" no precisarían para ello conocimientos extensos y variados, sino los "saberes indispensables", y sobre todo las enseñanzas de religión y moral. Todas las materias podían suprimirse, excepto estas últimas, ya que "sin saber leer y escribir puede el hombre ser un buen padre de familia, súbdito obediente, pacífico ciudadano", y nada de esto sería posible si le faltasen los "principios de la moral" y si no conociera los "deberes que la religión prescribe"¹⁵. He aquí todo un código de valoraciones y de límites que expresa bien la mentalidad de los hombres de aquel incipiente orden liberal-burgués. Y esta actitud explica asimismo los temores de los moderados ante las eventuales desviaciones que podían producirse

14. MONTESINO, P.: *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, Madrid, MEC, 1989, edición de A. MARTÍNEZ NAVARRO. Esta obra constituye el borrador que el autor compuso de sus lecciones de pedagogía en la Escuela Normal Central de Madrid.

15. "Reglamento orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino... de 15 de octubre de 1843", en *Colección legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, Imprenta Nacional, 1856, pp. 60-65. La referencia de Figuerola es recogida por POZO ANDRÉS, M. M. y POZO PARDO, A.: "La creación de la Escuela Normal Central", *Revista Española de Pedagogía*, 182 (1989) 49-80.

en España por mimetismo de lo ocurrido en las normales de Francia y Alemania en torno a la revolución del 48.

Es evidente que el enfoque de la formación de maestros había cambiado. Ya no son el método ni la práctica los determinantes primarios del oficio, sino los valores de la nueva ciudadanía, informados por los imperativos del orden liberal y algunas pervivencias ideológico-morales del Antiguo Régimen. La academización de la profesión docente se contaminaba, pues, con el *ethos* discursivo y la razón práctica quedaba reducida a una dimensión marginal.

CRISIS Y REFORMAS

La ley de Instrucción Pública de 1857 (ley Moyano), que vino a articular todo el proceso normativo anterior y que pautó el ordenamiento general de la educación nacional a lo largo de más de un siglo, contempló de nuevo los centros normalistas como escuelas profesionales, homologables en el orden académico a las de veterinarios, titulados en comercio, aparejadores, marinos mercantes y agrimensores. Estableció una normal central en Madrid y una en cada provincia. Cada uno de estos centros dispondrían de una escuela práctica aneja. Como la enseñanza primaria se organizaba en dos niveles, las normales formarían a dos tipos de maestro, el elemental y el superior, además del llamado maestro normal para el acceso al profesorado de las escuelas. El plan de estudios preveía dos cursos para el grado elemental, un tercero para el superior y otro más para el de maestro normal. El *currículum* no difería mucho del de 1839, ya comentado, añadiéndose a este las materias de dibujo, agrimensura y agricultura (para el nivel elemental) y las de geometría, ciencias físicas, industria y comercio y complementos de las primeras en el grado superior. Para el título de maestro normal había que cursar retórica y poética, legislación escolar y otros complementos de pedagogía teórica y práctica¹⁶.

Como puede observarse, a pesar de la inicial definición de enseñanza profesional, la carrera de magisterio se orientó ya en sus orígenes bajo un fuerte carácter culturalista (escasamente profesionalizador), lo que por lo demás resultaba inevitable, como ya hemos advertido, dado el nivel de formación desde el que se accedía a las normales (estudios primarios). Por otra parte, la enseñanza de la pedagogía sólo disponía de un curso con una asignación de dos horas semanales, inferior a la de la mayoría de las disciplinas. El conflicto entre las pretensiones profesionalizadoras y las obligadas soluciones culturalistas ha sido una de las tensiones siempre latentes en la definición de la carrera docente, y la exigua ración peda-

16. "Programa general de estudios de las Escuelas Normales de primera enseñanza... de 20 de septiembre de 1858", *Colección legislativa de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta Fortanet, 1878, vol. II, pp. 851-853.

gógica que ésta incluía no podía resolver obviamente las demandas de formación operativa que el trabajo del maestro iba a exigir en la práctica escolar.

Además de las anteriores limitaciones, no hay que olvidar que la ley de 1857 aún autorizaba la provisión de las escuelas elementales incompletas con personal sin titulación, es decir, con personas que sólo aportaban a las juntas locales un “certificado de aptitud y moralidad”, lo que expresa el reconocimiento implícito de la incapacidad de las normales y de los gobiernos para atender las necesidades escolares. A fines del siglo XIX uno de cada cuatro docentes primarios correspondía a esta categoría, llegando a representar en algunas regiones, como Galicia, más del 40%¹⁷.

La ley Moyano también reconocía la existencia de normales femeninas, que ya existían desde finales de los años cuarenta, y creaba la Escuela Central de Maestras, abierta en 1858, a la que se adscribió como escuela de prácticas la escuela lancasteriana de Madrid establecida en 1818¹⁸.

Las escuelas normales se vieron sumidas a fines de siglo, además, en un total abandono y olvido, a pesar de las continuas denuncias que sobre su decadencia y atonía formularon los sectores más progresistas, a través principalmente de los congresos pedagógicos y de las publicaciones de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, círculo de intelectuales laicos y liberales que estimuló la modernización de la educación y la regeneración de toda la sociedad española de la época.

Uno de los testimonios de fin de siglo definía así la situación de los centros: “Las escuelas normales aparecieron en escena con escasos medios de vida. Empezaron a funcionar con personal muy reducido, que hasta hace poco estuvo malísimamente remunerado; se instalaron en locales inadecuados, donde continúan todavía; carecieron siempre del indispensable material de enseñanza; en sus estudios no se ha introducido ni una sola de las innovaciones demandadas por las exigencias del tiempo. Y por último, los grandes claros ocurridos en el profesorado se han llenado sin sujeción a la ley, ni más regla que el capricho”. Por lo demás, los programas, en vez de responder a un plan especial, profesional, se han inspirado en los de segunda enseñanza, sin abordar la metodología de las disciplinas¹⁹. En relación con esto último, se demandaba que la pedagogía fuera la materia central, para que “de ella estuvieran muy saturadas todas las demás enseñanzas, al punto de constituir como la atmósfera que profesores y alumnos respiren en las normales”²⁰.

17. GABRIEL, N. de: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)* A Coruña, Edición do Castro, 1990, pp. 272-273.

18. LUZURIAGA, L.: *La preparación de los maestros*, Madrid, J. Cosano, 1918, p. 25.

19. SOLÍS, P.: “Estado actual y reformas de la enseñanza primaria”, *La Escuela Moderna*, 34 (1894) 28.

20. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: “La enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales”, *La Escuela Moderna*, 28 (1893) 12 y 38 (1894) 351.

No obstante lo anterior, la fase finisecular registra algunas innovaciones en materia de formación de profesores, entre las que han de destacarse la reforma, de signo liberal, de la Escuela Normal Central de Maestras de 1882, que intentaba alentar un nuevo tipo de profesor normalista femenino e introducía cambios curriculares notables, establecía un examen de acceso, limitando el número de plazas, daba entrada a docentes de extracción universitaria y de ambos sexos, dotaba al centro de moderno material científico y pedagógico y sustituía los exámenes por una evaluación conjunta. En este proyecto estaban presentes los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, que aquel mismo año inspiraban la apertura del Museo Pedagógico Nacional, institución orientada, entre otras cosas, a la regeneración del abandonado magisterio en ejercicio y a la renovación de las escuelas. En otro orden de cosas, debe destacarse también que en 1887 los gastos de mantenimiento de las normales, que hasta entonces dependían de las diputaciones provinciales, pasaron a depender del Estado²¹.

Diversas investigaciones monográficas llevadas a cabo en los últimos años sobre las escuelas normales, en su mayor parte tesis de doctorado, han revelado aspectos comunes de la intrahistoria de estos centros que coinciden en buena medida con los testimonios comentados: la subestimación de los segmentos pedagógicos de la formación de los maestros, el origen predominantemente rural de los alumnos, la marginación de los centros femeninos sobre los masculinos y de estos respecto a los institutos de secundaria, el progresivo declive de las cifras de matrícula, la rutina científica y metodológica imperante... Un cuadro, como se ve, poco alentador.

La crisis finisecular, el "desastre" del 98 y la crítica de los regeneracionistas condujeron a la reforma de las normales. En 1900 se creaba en España el Ministerio de Instrucción Pública y en 1902 el Estado asumía el pago centralizado de los maestros, hasta entonces abandonado en manos de los municipios. En 1909 se creaba la Escuela Superior del Magisterio²², institución que prefiguraba ya la orientación universitaria de los profesores normalistas. Finalmente, dentro de este proceso renovador, en 1914 se reforman los estudios de maestro conforme a las siguientes innovaciones: unificación del título, ampliación de la carrera a cuatro años, supresión del certificado de aptitud y acceso a la profesión mediante oposición pública. No obstante, las disciplinas pedagógicas teóricas y prácticas aún seguían poco ponderadas en una estructura curricular en exceso enciclopédica y culturalista²³. Estas disciplinas, además, estaban pasando a otras manos, las de los teóricos que

21. COSSÍO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Imprenta Rojas, 1915, 2ª ed., pp. 168-169. Sobre el Museo Pedagógico, puede verse: GARCIA DEL DUJO, A.: *El Museo Pedagógico Nacional. Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Universidad, 1985.

22. FERRER MAURA, S.: *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, CEDESA, 1973.

23. Real Decreto de 30 de agosto de 1909, *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72 (1914, 8 de septiembre) 2-3.

las cultivaron en los centros superiores referidos, no siempre próximos a la realidad de las escuelas del país, por su orientación elitista, en unos casos, y poco práctica, en otros.

El anterior plan estaría vigente hasta 1931, pero aunque elevó ciertamente el nivel formativo de los docentes primarios, no satisfacía las aspiraciones de renovación que los propios maestros expresaban en sus demandas societarias y en su órgano de comunicación, la *Revista de Escuelas Normales*. Es preciso llegar a la etapa republicana para encontrar la oportunidad de satisfacer las expectativas que se habían venido gestando desde hace ya tiempo.

El llamado "plan profesional" del 1931 acercaba más las normales al ámbito de la educación superior y a las demandas empírico-prácticas de la escuelas, situando a nuestro país en este campo entre los más avanzados de Europa y América. La formación de los maestros se iniciaba con un período de "cultura general" impartido en los institutos de secundaria (hasta los 16 años). A este ciclo seguía otro de formación profesional, que se desarrollaba en las normales (tres años), y un tercero de práctica docente (un año remunerado), realizado en las escuelas primarias anejas. Las materias, de marcada orientación pedagógico-profesional, frente al carácter culturalista de los *curricula* anteriores, incluían conocimientos pedagógicos y sociales, metodologías específicas y prácticas, así como enseñanzas sobre párvulos, retrasados y superdotados. En cuanto al régimen interno de los centros, se introducía la coeducación y se dictaminaba en claustro la promoción. Se preveía el acceso directo desde la normal a la profesión y el ingreso por concurso y *numerus clausus* en las normales²⁴. La reforma que empezó con impulso, decayó poco después, pero sin duda ha quedado registrada como el primer intento en la historia de las normales españolas por insertar la formación de los maestros primarios en instituciones superiores y por profesionalizar la carrera académica de los docentes²⁵.

INCERTIDUMBRE Y BÚSQUEDA DE IDENTIDAD

Mas, tras la breve experiencia republicana, llegó la larga noche del franquismo. Tres décadas, desde la finalización de la guerra civil española hasta la reforma de 1970, han tardado las escuelas normales en recuperar su nivel de centros de educación superior. Y más de dos decenios, los últimos, llevan consumidos en la búsqueda de una identidad académica en medio de un ambiente lleno de contradicciones e incertidumbres, que ha sumido a estos centros en la marginalidad académica y en la precariedad, cuando no en la instrumentación ideológica.

24. Decreto de 29 de septiembre de 1931, *Gaceta de Madrid* del día 30.

25. MOLERO PINTADO, A.: *La reforma educativa de la Segunda República*, Madrid, Santillana, 1977, p. 213. "Días penosos", *Revista de Escuelas Normales*, 113 (1935) 161.

Esta larga etapa se puede analizar históricamente en varios períodos. El primero, comprendido entre el comienzo del nuevo régimen y la década de los años sesenta, se caracterizó por la regresión a los planteamientos anteriores a la reforma republicana. Las disposiciones de los años cuarenta y cincuenta suponen el retorno al plan de 1914 y la sustitución de la ideología liberal y laicista de la República por las nuevas concepciones nacional-católicas, además del restablecimiento de la separación de sexos. En esta nueva fase, se fija el ingreso, mediante examen, a los 14 años, con el nivel de la escuela media elemental y se organiza el *currículum* en tres cursos con disciplinas culturales, profesionales, religioso-morales, político-sociales y de educación física, además de las prácticas. El plan de 1950 estuvo vigente hasta 1967, año en que se intentó modernizar la estructura de las escuelas de magisterio para adecuarla a los profundos cambios que se estaban operando en la sociedad española como consecuencia del desarrollo industrial y económico del país. Por este nuevo plan, los alumnos ingresaban en las escuelas con el Bachillerato Superior, y en ellas seguían dos cursos y un año de prácticas. En él se ponderaban mejor las materias pedagógicas, que alcanzaban una presencia del 25% en el cuadro general de las disciplinas a cursar. También se volvía a dar entrada a las didácticas especiales, intentando recordar la reforma de 1931. Esta innovación era posible por la elevación cultural del nivel de acceso a los centros. Ahora bien, al implantarse sobre una estructura institucional tradicional y en un contexto no democratizado, la reforma quedaba expuesta al fracaso o a la hipocresía. Otra novedad de este plan fue el restablecimiento parcial del acceso directo desde las escuelas a la profesión²⁶.

Un salto decisivo, al menos en el plano formal o normativo, supuso la reforma de 1970²⁷. En ella, la formación de los profesores de educación básica —nueva denominación— se inscribe plenamente en el nivel de la enseñanza superior. Los candidatos a la docencia acceden a las Escuelas Universitarias tras superar el Bachillerato completo y el Curso de Orientación para la Universidad. Los estudios se estructuran en tres años y dan lugar al título de diplomado. En su programa se incluían, además de las disciplinas generales, pedagógicas y didácticas (especiales), áreas de especialización (lingüística, matemáticas-ciencias naturales y ciencias sociales), en correspondencia con la nueva ordenación de la educación básica. Asimismo, se preveían posteriores especializaciones en educación preescolar y terapéutica. Por supuesto, también se incluían las prácticas docentes. Esta reforma dio origen a cierta diversificación curricular, inducida por la relativa libertad académica, pero, a pesar de las expectativas que suscitó, tampoco logró el cambio necesario.

26. Sobre estas reformas, véanse: GUZMÁN, M.: *Cómo se han formado los maestros*, Barcelona, Prima Luce, 1973, pp. 66-68. GARCÍA YAGÜE, J.: "El problema de la reforma de las Escuelas Normales", *Revista de Escuelas Normales* (2ª época), núm. experimental (1970).

27. Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.

Las carencias estructurales, de personal y de recursos, siguieron alimentando la crisis endémica de las normales, reforzada en este caso por la precaria coyuntura económica y por los condicionamientos sociopolíticos del tardofranquismo. En la transición a la democracia no faltaron voces que hasta pidieron su supresión, si bien las escuelas de magisterio han seguido sobreviviendo en medio de la postergación y el olvido administrativo como centros universitarios periféricos²⁸.

Poco nuevo añade la reforma del 90, actualmente en curso, en la que la formación de maestros se sitúa también en el primer ciclo universitario. La oferta académica se diversifica más (maestro de primaria, educación infantil, educación especial, lenguas modernas, educación física, educación musical, audición y lenguaje) y los currícula ofrecen una mayor presencia de las disciplinas psicopedagógicas y de las experiencias prácticas (*practicum*). No obstante, el *staff* docente sigue siendo el mismo y las condiciones objetivas de la enseñanza apenas se han modificado, lo que hace suponer que el nuevo ensayo encontrará importantes dificultades para producir los cambios necesarios en la formación de los educadores del futuro. De hecho, los primeros problemas ya se han manifestado, con revueltas estudiantiles incluidas, en relación con la demanda de una formación práctica de calidad que las universidades no aseguran.

Algo más de siglo y medio tienen de existencia los centros de formación de maestros en España, un ciclo histórico de larga duración que refleja bien las interdependencias entre el sistema escolar y el sistema social. Nacidas nuestras normales en los momentos iniciales de la revolución liberal, se depositaron en ellas grandes expectativas respecto al papel que iban a desempeñar en la formación de los responsables de la educación popular de los ciudadanos. Pero, al mismo tiempo, los centros sufrieron, durante largos períodos de su historia, la postergación académica, el abandono económico y la subestimación social, al mismo tiempo que fueron utilizados a menudo como mecanismos de indoctrinación y de control ideológico, a fin de garantizar la formación de "súbditos obedientes" y "pacíficos ciudadanos" o de servir de "arma de la revolución". Esta evolución no es otra que la de nuestra escuela obligatoria, y un reflejo, claro está, de la función asignada a la educación formal elemental en la España del XIX y principios del XX. A una escuela marginal y relegada en el sistema social correspondía igualmente un oficio docente marginal y relegado²⁹. Un país con una estructura socioeconómica esencialmente agraria y ruralizante y unos comportamientos políticos de predominio conservador se sustentaba en un cuerpo electoral con altas tasas de iletrismo que

28. Véase: MOLERO PINTADO, A.: *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales de Magisterio*, Valladolid, Escuela del Profesorado, 1978.

29. GABRIEL, N. de.: "Historia de la profesión docente en España", en NOVOA, A. y RUIZ BERRIO, J. (eds.): *A História de Educação em Espanha e Portugal*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, p. 151.

convenía a la mentalidad caciquil, que actuó contra la modernización del sistema de enseñanza, incluido el de formación de docentes³⁰.

Es cierto que el "oficio de maestro" se fue configurando en esta época desde un sistema homogéneo de reclutamiento y formación y que la profesión se perfiló como una ocupación principal y de dedicación completa, aunque a veces se compatibilizara con otras tareas burocráticas y sociales. La salarización y funcionarización de los maestros, junto a la emergencia de sus movimientos societarios, refuerzan asimismo la profesionalización de los docentes, que adoptan además un *ethos* específico como grupo y un rol definido en la estructura social. La historia de la profesión docente en el período de entresiglos XIX-XX es la historia de una lucha por alcanzar esa identidad. Todas las reivindicaciones -la supresión del certificado de aptitud, los derechos pasivos, las vacaciones y la jornada escolar, el estatuto del magisterio, la remuneración y los escalafones...- son conductas que expresan las dificultades de un proceso orientado a la búsqueda de las propias señas de identificación profesional³¹.

Ahora bien, en su largo periplo hacia su integración universitaria, por lo demás siempre precaria, la historia de las escuelas de formación de maestros está repleta de accidentes administrativos, que incluyen varios intentos de supresión, y períodos de olvido y abandono. Durante largo tiempo, sus títulos tuvieron que coexistir con otros sistemas de habilitación docente y sus programas se vieron sometidos a instancias de control ideológico. Por lo demás, la controversia entre cultura y profesionalismo nunca jugó a favor de la identidad de su rol específico, y las reformas que se llevaron a cabo siempre se hicieron sin modificar las condiciones reales de los centros, por lo que estuvieron condenadas al fracaso. En la medida en que las instituciones académicas no lograron perfilar el oficio de maestro, los docentes lo adquirieron, como muestran numerosas investigaciones, en las prácticas empíricas de su ejercicio profesional, inspiradas muchas veces en formas de autodidaxia, aprendizaje directo, interacción con colegas, influjos editoriales... Mientras tanto, la pedagogía se alejó de la escuela y se asentó en "reservas académicas" superiores, expresándose en lenguajes expertos, algo esotéricos, y casi siempre extraños a la realidad y a las necesidades del trabajo cotidiano de los maestros.

Muchos de estos problemas continúan gravitando aún hoy sobre las escuelas de magisterio, a pesar de las innovaciones que se han introducido en ellas en los últimos años. Aunque los centros siguen acogiendo importantes contingentes de alumnado, la extracción de este sigue siendo, tanto en el orden socioeconómico como académico, baja o media-baja. La estructura curricular sólo se ha renovado formalmente y los recursos personales y didácticos siguen siendo los tradicionales.

30. MELCÓN, J.: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, MEC, 1992, p. 14

31. Véanse: LERENA, C.: "El oficio de maestro", *Sistema*, 50-51 (1982) 79-102, citado por GABRIEL, N.: *Op. cit.*, p.151. DÁVILA, P.: *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, Barcelona, PPU, 1994.

El estatuto universitario de las escuelas es aún periférico y marginal. Y los egresados continúan engrosando las listas de desempleo juvenil o se inscriben en nuevos estudios superiores. Mientras tanto, la regresión demográfica contrae la demanda de maestros y los gobiernos optan por invertir en el sistema. El futuro, pues, de estas escuelas está lleno de incertidumbres difíciles de despejar desde las perspectivas actuales.

UN OFICIO SIN GLORIA

La memoria se nutre de imágenes y representaciones, y estos simulacros configuran no sólo el recuerdo, sino también ciertas perspectivas de la mirada. Tales imágenes históricas forman parte, desde luego, de la identidad del oficio de maestro.

Si, en lo que se refiere a la profesionalidad, el oficio de enseñar fue quedado reducido a la condición de artesanal, en lo que afecta a su estatuto social, las representaciones que la sociología histórica ha reconstruido nos presentan su perfil como un trabajo sin gloria y sin prestigio, ejercido además desde actitudes no siempre asumibles por una racional moderna.

La profesión docente vino determinada por su carácter de oficio mediador. El maestro ha sido un intermediario entre la ignorancia y la cultura, entre la infancia y los adultos, entre el pasado y el futuro, entre la escuela y la sociedad... Para cumplir con estas funciones no se exigieron nunca, al menos en los niveles elementales, grandes acreditaciones. El origen social de los maestros fue siempre modesto; las exigencias académicas, no demasiado altas; y los resultados que se esperaban de su labor, tampoco de elevado rigor. De ahí las miserables condiciones de vida a las que se sometió a menudo a los docentes y la subestimación social en que se tuvo a su profesión.

Por otro lado, el ejercicio de la enseñanza se ha visto con frecuencia sometido a importantes contradicciones, porque, pese a los anteriores condicionamientos, se esperó a menudo que el maestro encarnara el *ethos* de la comunidad y hasta que adoptara conductas próximas a las del misionero, clerical o laico, y que cumpliera con otros papeles añadidos, como los de cuidador y terapeuta de menores o los de neutralizador de los desórdenes morales de la civilización. Se exaltó su figura, además, en los discursos teóricos y políticos, pero se le retribuyó y consideró en la práctica con un estatuto lleno de precariedades. Hoy se le amenaza, en los países avanzados, con los avisos de su extinción, que suscitan tanto la regresión demográfica como los competidores tecnológicos, aunque se le reclama para atender a otras funciones socioeducativas y para humanizar los nuevos modos de educación. Todo un universo de contradicciones entre las que los enseñantes han aprendido a sobrevivir.

La tradición ha transmitido imágenes de los enseñantes que se perfilan como contrapuntos de un mismo patrón. El maestro puede ser, en efecto, un misionero,

una especie de monje laico que se ocupa en desbastar a los hijos del pueblo, un filántropo de la cultura que confunde su trabajo con una misión, harto de escuchar de la sociedad mensajes que subliman los malos tratos que de ella recibe.

Junto a la anterior semblanza paternalista del maestro-misionero, la tradición transmite también la imagen del maestro-dómine, fámulo heredero secularizado del monje y del escriba, que con rudimentaria pedagogía se sirve de la palmeta y las disciplinas para ejercer con abuso su autoridad, contra cuya actitud el pueblo y sus representantes se rebelarían mostrándole una secular subestimación. T. Adorno, el conocido filósofo frankfurtiano, asoció el origen histórico de la baja consideración del maestro con el menosprecio del guerrero resentido (en este caso el político, que es el encargado de pagarle) que, careciendo por lo general de la cultura del docente, tiene sobre él una superioridad física y social manifiesta. Esta venganza del guerrero se produce cuando el maestro, al secularizarse, pierde su autoridad tradicional, basada antes en el vínculo religioso³².

Pero no siempre el maestro, misionero ó domine, se adscribió a la especie de los ilustrados. Luis Bello, el autor de *Viaje por las escuelas de España (1926-1929)*, recoge testimonios que refuerzan de nuevo la imagen ambivalente que la historia ofrece de quienes encarnaron el viejo oficio de enseñar. Unos merecieron el reconocimiento del pueblo, como Victoriano Corredor, el maestro que consumió medio siglo en una escuela rural castellana, a quien Emiliano Barral, el escultor que también inmortalizó a Machado, cincelara el busto discretamente colocado junto a la antigua Universidad de Osma. Otros, como el cojo de Villaornates que describe el P. Isla como un "tirano", "cruel y servil", que azota a los pequeños por ira y enseña con formas "zafias", o el que recuerda el ilustrado español Narganes de Posada, pródigo en azotes y palmetas, sólo pudieron despertar sentimientos de desprecio y rencor, como los que se reflejaban en aquellos sainetes en los que se tiraba al maestro en escena un panecillo o en las palabras del viajero de vagón de tercera que Bello se encuentra entre Medina del Campo y Salamanca, para quien el maestro era el enemigo del pueblo pagado³³.

A estos contrapuntos se podrían añadir innumerables testimonios de este oficio sin gloria que hubo de esperar a 1915 para alcanzar la soldada anual de las mil pesetas, magro salario para aquel misionero en quien se hacía depositar la obra de la regeneración, la lucha contra el caciquismo y la ignorancia y la encarnación de los valores que la educación popular debía transmitir. Ahora bien, no es sólo desprecio y servidumbre lo que el imaginario colectivo ha transmitido de la historia de esta profesión. También la estética y el simbolismo, al sublimar en las representaciones y en el lenguaje la secular postración a que se sometió al maestro de carne y hueso, ofrecen a la memoria el recuerdo del docente perito y discreto, como el

32. Véase: ADORNO, T. W.: *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

33. Véase: BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de Castilla y León*, Valladolid, Ámbito, 1966, estudio introductorio de Agustín Escolano, pp. 69-75.

“maestro cantero” de que habló Manuel Bartolomé Cossío, que tal vez no responde a la imagen del maestro-misionero del periodo heroico, pero que encarna el *ethos* del maestro artesano y comprometido con el pueblo, de cuyo estamento él mismo procede.

El futuro de la memoria se asocia por supuesto a todas estas imágenes que la historiografía nos ha legado como evocaciones de un pasado de sombras y luces, recordado en ocasiones con nostalgia, como sugiere Antonio Santoni³⁴ y otras con pudor. Pero asimismo se construye desde la recuperación crítica de las mejores tradiciones del arte de ser maestro y de sus funciones como intelectual inserto en una cultura y como creador también de una cultura específica, la escolar, que no es sólo un reflejo dependiente de las formas sociales dominantes, sino que tiene sus propias reglas y discursos, decisivos por lo demás en la formación de las mentalidades colectivas y de los individuos. En este sentido, el rol del maestro ha de ser revaluado, y su memoria reapropiada en sus virtualidades de futuro.

34. SANTONI, A.: *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM-CESU, 1962.