

# LAS ESCUELAS NORMALES, SIGLO Y MEDIO DE PERSPECTIVA HISTORICA

AGUSTIN ESCOLANO BENITO (\*)

## 1. INTRODUCCION. EL ORIGEN DE LAS ESCUELAS NORMALES

La historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con la del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación, es decir, por lo que a nivel primario se refiere, con el proceso de institucionalización del aparato escolar en el ámbito de la educación elemental obligatoria.

Como es bien sabido, los Estados europeos, tras las guerras napoleónicas, y a lo largo de todo el siglo XIX, van a asumir entre sus objetivos la implantación, tutela y control de los sistemas de escolarización de la población infantil, como mecanismo de culturización del nuevo orden liberal-burgués y de afirmación frente a los poderes pedagógicos de la sociedad del Antiguo Régimen, encarnados fundamentalmente en la Iglesia.

El *take off* de la escolarización originó fuertes demandas de maestros, que no podían ser satisfechas con los viejos sistemas de aprendizaje y habilitación corporativista, insuficientes tanto por los criterios profesionales reductivistas como por los métodos empíricos de formación que empleaban. El establecimiento de un sistema escolar extenso y modernizado exigía al mismo tiempo la creación de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas *ad hoc*, promovidas y controladas por el propio Estado. Estos son, pues, los condicionantes que explican la génesis y proliferación de las *escuelas normales* a lo largo del siglo XIX.

Ya la primera revolución escolar, la originada en los tiempos modernos como consecuencia de las estrategias de moralización emprendidas por los reformadores protestantes y católicos, dió lugar a las primeras iniciativas institucionales dirigidas a la formación de los maestros. Algunos príncipes alemanes, tal vez bajo la influencia del movimiento didactizante impulsado por Ratke y Comenio, crearon *seminaria scholastica* para la preparación de profesores. Asimismo, Francke, el promotor de la corriente religioso-

---

(\*) Universidad de Salamanca

pedagógica pietista, estableció en Halle un *seminarium praeceptorum*, internado destinado a la formación de maestros para sus instituciones educativas. Bajo la inspiración de este modelo, la idea de los seminarios o escuelas normales se difundió en toda Alemania. La primera escuela normal con carácter oficial fue creada por Federico Guillermo I en 1732 y fue dirigida por Schiemneyer. Más tarde, en 1748, Hecker fundó otra en Berlín y, bajo su influencia, casi todos los Estados alemanes establecieron centros similares a lo largo del siglo XVIII<sup>1</sup>.

El término *Normalschule* fue empleado por primera vez, según parece, por el pedagogo austriaco Messmer. Igualmente, las diferentes órdenes religiosas crearon seminarios y otros tipos de centros durante los siglos XVII y XVIII para la formación pedagógica de los clérigos y, a veces, de los laicos, destacando, entre todos, las fundaciones de Ch. Démia y J.B. de la Salle<sup>2</sup>.

La creación y difusión de las escuelas normales contemporáneas, que constituyen la raíz institucional de los centros de formación de maestros actuales, cuya crónica histórica vamos a esbozar en este breve trabajo, se asocia a la génesis y desarrollo de la segunda revolución escolar, que ha conducido, como se ha advertido anteriormente, al establecimiento de los sistemas escolares nacionales a lo largo de los siglos XIX y XX.

Las últimas décadas del XVIII y las primeras del XIX configuran un ciclo cultural de especial significación para la comprensión del origen de estas instituciones. Durante este período de entresiglos, la difusión de la Ilustración, los proyectos educativos de los revolucionarios franceses, el reconocimiento de éstos del derecho a la educación elemental, la expansión del filantropismo y de los movimientos en favor de la educación popular, la incipiente industrialización y la valoración de la educación como factor de apoyo a los nacionalismos y al nuevo orden liberal-burgés, entre otros factores, van a generar en toda Europa crecientes demandas de instrucción elemental y de maestros. En este contexto nace la primera Escuela Normal francesa, en 1794, a propuesta de Lakanal, para la formación de los futuros maestros en el arte de enseñar y con vocación de servir de norma y regla de las que se crearan después. Tras su efímera existencia —sólo funcionó cuatro meses—, la idea de estas "clases normales" sería incorporada a las reformas escolares napoleónicas de principios del XIX, aunque la Normal de Estrasburgo se crearía, en 1810, bajo la influencia de los seminarios alemanes del siglo anterior<sup>3</sup>.

Otras dos líneas de fuerza vendrán a confluir también, en este período, en la conformación de las iniciativas institucionales en materia de formación de maestros: el movimiento de las escuelas mutuas (británico) y la difusión de los métodos de Pestalozzi (centroeuropeo). Los modelos pedagógicos y metodológicos en que se sistematizaron estos movimientos sirvieron para racionalizar técnica y, a veces, mecánicamente las primeras acciones formativas de los futuros maestros, y para satisfacer así las crecientes demandas de instrucción elemental surgidas a principios de siglo en dife-

<sup>1</sup> LUZURIAGA, L., *La preparación de los maestros*, Madrid, J. Cosano, 1918, pp. 16-20.

<sup>2</sup> RUIZ BERRIO, J., "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores", *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1980, pp. 105-106.

<sup>3</sup> LUZURIAGA, L. *op. cit.*, pp. 19-20.

rentes países. En España, como es sabido, Godoy impulsó la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano, abierto en 1806, que se concebía como un establecimiento destinado a la formación de maestros en los métodos del pedagogo suizo<sup>4</sup>. Por otra parte, en 1818, se creó en Madrid la primera escuela mutua, que en 1821 fue considerada como "escuela normal para la enseñanza mutua", sirviendo más tarde como aneja de prácticas a la Normal femenina<sup>5</sup>. De este modo, estas iniciativas de principios del XIX prefiguran ya las instituciones normalistas posteriores, si bien —conviene destacarlo— su origen está vinculado a la difusión de unas metodologías determinadas que, en aquel momento, gozaban de gran predicamento en los ambientes pedagógicos y políticos, obsesionados tal vez con la búsqueda de un *orto* didáctico y organizativo que pusiera orden en el emergente sistema escolar.

No obstante lo anterior, las escuelas normales no se configuran y extienden por Europa hasta bien entrado el siglo XIX. En Prusia, por ejemplo, la progresiva floración de seminarios de maestros o escuelas normales pasó de 28 —en 1828— a 40 —en 1857— y a 64 —en 1872—. Los demás Estados alemanes siguieron la misma pauta. En general, el influjo de Pestalozzi, primero, y de Herbart, después, fue decisivo en la configuración pedagógica de estas instituciones<sup>6</sup>. En Francia, se abrieron 11 escuelas en 1829, ascendiendo el número de ellas a 47 en 1833 y a 74 en 1837, tras la incorporación de Guizot al Ministerio de Instrucción Pública, quien ordenó la creación de una escuela en cada departamento y reglamentó la vida académica de los nuevos centros. La revolución de 1848, en la que se atribuyó a los maestros una implicación activa, comportó un duro golpe para el movimiento normalista. Las *regulativae* alemanas (1854) y la ley Falloux francesa (1850) intentaron poner "orden" tras la crisis. Esta última normativa, por ejemplo, facultaba para la supresión de las normales y para la vuelta al aprendizaje directo con los maestros como *stagiaires*<sup>7</sup>. Pero esta actitud no era ya sostenible en países en plena industrialización y con un régimen liberal. Las leyes de la Tercera República, auspiciadas por J. Ferry y F. Buisson en la década de los años 80, que estructuran las bases del sistema escolar francés, dieron un nuevo impulso a las normales, creando incluso las Escuelas Normales Superiores de Fontenay-aux-Roses y Saint Cloud y marcando su posterior evolución. La reforma de la enseñanza —reconocía Ferry— no se podía cumplir más que con la ayuda y concurso del cuerpo docente, cuya competencia y moralidad había de ser controlada por el Estado<sup>8</sup>.

En Inglaterra, la formación de maestros a lo largo del XIX, como en general la configuración de su sistema educativo, ofrece notables peculiaridades, debidas, sobre todo, a la tardía intervención del Estado en la educación y a la persistente combinación de los métodos de aprendizaje con los de formación académica. Las primeras iniciativas en la formación de los maes-

<sup>4</sup> BLANCO, R., *Pestalozzi: su vida y sus obras. Pestalozzi en España*, Madrid, Imp. Revista de Archivos, 1909.

<sup>5</sup> RUIZ BERRIO, J., *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, C.S.I.C., 1970, pp. 182-183.

<sup>6</sup> COMPAYRE, G., *Herbart y la educación por la instrucción*, Madrid, La Lectura, 1922, p. 103 ss.

<sup>7</sup> LUZURIAGA, L., *op. cit.*, pp. 19-22.

<sup>8</sup> *L'école publique a cent ans*, Paris, Ministère de l'Éducation, 1981, s.p.

tros se vinculan al movimiento de la enseñanza mutua de Bell y Lancaster. El *monitorial system* es divulgado en el primer tercio del XIX con el apoyo de la *National Society*, bajo el patrocinio de la Iglesia anglicana, y de la *British and Foreign School Society*. Más tarde, en 1837, D. Stowe abrió el *Glasgow Normal Seminary*, donde difundió su *pupil teaching system*, bajo cuya inspiración se crearon otras 20 normales. En 1846, un comité de educación, precursor del *Board of Education*, creó un nuevo sistema de formación del profesorado. Los niños, hasta la edad de los 13 años, entraban en la escuela como aprendices de maestros; de los 13 a los 18, como pasantes o ayudantes; después acudían a las normales (*Teacher Training Colleges*), donde cursaban un año y sufrían un examen de habilitación. Este es el momento, ciertamente tardío en relación con otros países, en que se constata la intervención estatal en la formación de los maestros. Y con este sistema se llega hasta principios de nuestro siglo (1902), fecha en la que los *colleges* pasan a la universidad y en la que se amplía la formación académica a tres años<sup>9</sup>.

En España, las escuelas normales se introducen a través de los contactos con Francia e Inglaterra, tras la incorporación al poder de la burguesía liberal, después del período absolutista de Fernando VII. La aparición de las primeras normales se asocia al despegue de nuestro sistema escolar, que, a través de numerosos vaivenes, comienza a perfilarse a lo largo del reinado de Isabel II, época que, a nuestro entender, requiere una mayor atención por parte de los historiadores de la educación, porque en ella se perfila sin duda la estructura de nuestra escuela, que, con el paréntesis del sexenio revolucionario, llegará, a través de la Restauración, hasta fechas muy próximas a nosotros.

El acceso de los liberales al poder va a significar, en el terreno educativo, una decidida voluntad de control estatal de la escuela, como vehículo de dominación ideológica, y una pugna con los poderes educativos del Antiguo Régimen. Así, el aparato escolar se va a convertir a lo largo del XIX en un lugar de enfrentamiento entre progresistas y tradicionalistas, en el que los pactos y transacciones, los avances y retrocesos, formarán parte de esa dinámica por el control de la educación<sup>10</sup>.

Las escuelas normales españolas se originan en este contexto, como respuesta institucional a la creciente demanda de maestros y como vía de control de la enseñanza elemental por parte del Estado liberal.

Anteriormente, el acceso a la docencia en nuestras escuelas elementales se llevaba a cabo mediante mecanismos corporativos de control gremial y/o administrativo. Para la habilitación profesional sólo se exigía, en todo caso, el aprendizaje directo al lado de un maestro, durante un período de tiempo, como pasante, leccionista o ayudante, al igual que en otros ámbitos gremiales. Por eso, "la primera preparación que el magisterio primario ha recibido ha sido —señala Luzuriaga— la que el magisterio mismo le ha dado"<sup>11</sup>. Después, los candidatos a la docencia tenían que superar ciertas

<sup>9</sup> FRANCÉS LAFUENTE, A., "Los estudios de educación y formación de docentes en el Reino Unido", *Estudia Paedagogica*, 3-4 (1979) pp. 169-171.

<sup>10</sup> PESET, J.L. y otros, *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo XXI, 1978, p. 5.

<sup>11</sup> LUZURIAGA, L., "Problemas actuales que afectan al magisterio", *Revista de Pedagogía*, 17 (1923) 171-172.

pruebas demostrativas de sus cualificaciones técnicas y morales ante las juntas examinadoras<sup>12</sup>.

En 1780, el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras introdujo una innovación importante: la posibilidad de que un número de leccionistas, veinticuatro, asistieran una vez a la semana a los "ejercicios académicos" para perfeccionarse en el arte de enseñanza<sup>13</sup>. Aunque el Colegio no sustituyó a la Hermandad de San Casiano, contribuyó sin duda a moderar sus actitudes restrictivas y a completar la formación empírica de los candidatos a la enseñanza. Esta reforma de los ilustrados coincide, por lo demás, con otras del mismo signo que adoptaron los políticos del XVIII para limitar las atribuciones tradicionales de los gremios artesanos, incompatibles éstas con la expansión industrial-mercantil y aquéllas con el incremento de la demanda de instrucción<sup>14</sup>.

Siguiendo esta línea, se creó en 1791 la Academia de Primera Educación y se dictó, en 1797, el reglamento de escuelas de primeras letras. Esta legislación preveía la dotación de una cátedra para la "instrucción de pasantes, leccionistas y demás sujetos que se dediquen al magisterio de las primeras letras", que desarrollaría sus enseñanzas en un régimen de dos horas diarias. Se establecía asimismo que los alumnos asistieran a las escuelas públicas, en calidad de "practicantes", "para ejercitarse en el modo de tratar los niños y observar el arreglo y policía interna de las aulas". A estos efectos, las escuelas de Madrid, cuya enseñanza se uniformaba bajo un mismo método, se consideraban como "escuelas normales" para la capacitación práctica de los maestros en formación<sup>15</sup>. Estas innovaciones constituyen las primeras muestras de intervencionismo estatal en la preparación de los maestros, si bien el tratamiento académico del tema era, como es obvio, aún incipiente.

En 1804 se creó una Junta de Exámenes, con las atribuciones de la Academia, extendiéndose a otras localidades en 1806. Formaban parte de ella el gobernador o corregidor, tres maestros y un secretario. Se declaró libre el ejercicio de la profesión de maestros en cualquier lugar del país. A esta época, como se ha señalado anteriormente, pertenece también la iniciativa de crear el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806). Ya en el período postbélico hay que registrar también la consideración de la escuela mutua creada en Madrid en 1819 como "escuela central" para la difusión de los métodos mutualistas, que más adelante serviría de anajea a la Normal femenina<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> La Hermandad de San Casiano, reconocida como gremio madrileño en 1642, exigía haber estado como pasante durante 4 años con un maestro de la corporación, además de otros requisitos culturales, sociales y morales. La R.O. 11 de julio de 1771 establecía como condiciones para regentar una escuela primaria las siguientes: haber sido examinado de doctrina cristiana por el ordinario eclesiástico; acreditar buena vida y costumbres, así como limpieza de sangre; sufrir un examen relativo al arte de leer, escribir y contar; aprobar estos ejercicios ante la Hermandad (Vid.: COSSIO, M.B., *La enseñanza primaria en España*, 2ª ed. renovada por Luzuriaga, Madrid, R. Rojas, 1915, p. 20).

<sup>13</sup> LUZURIAGA, L., *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, Junta de Ampliación de Estudios, 1916, I, p. 151.

<sup>14</sup> CAMPOMANES, Conde de, *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, Madrid, Imp. Sancha, 1774; *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, Imp. Sancha, 1775.

<sup>15</sup> LUZURIAGA, L., *Documentos...*, ed. cit., pp. 279-282.

<sup>16</sup> Sobre la formación de los maestros en el siglo XVIII y principios del XIX, véase: DELGADO,

## 2. LA PRIMERA FLORACION DE ESCUELAS NORMALES

Las escuelas normales aparecen en España en el momento del despegue institucional de nuestro sistema escolar, tras la muerte de Fernando VII y la instauración del régimen liberal en el poder.

En 1834, el Ministro del Interior, Moscoso de Altamira, constituyó una comisión cuyos cometidos serían "la formación de un plan general de instrucción primaria", el establecimiento de "escuelas de enseñanza mutua lancasteriana" y, sobre todo, la creación de "una Normal, en la que se instruyan los profesores de las provincias, que deben generalizar en ellas tan benéfico método"<sup>17</sup>. De esta comisión formaba parte Pablo Montesino, recién regresado a Madrid de su exilio inglés, donde sin duda conoció las innovaciones pedagógicas que se pretendían introducir en España. La comisión pensionó a A. Villalobos, y D. L. Gallardo para estudiar directamente en Londres la escuela creada por la *British and Foreign Schools Society*, y poder, a su regreso, establecer en Madrid una escuela normal lancasteriana. Continúa aún vigente, en la génesis de la primera normal, la obsesión unimetodista.

Al año siguiente, en 1835, se abrió en Madrid una "escuela práctica o de ejercicio" —con capacidad para 300 niños— y se disponía que los gobernadores provinciales enviaran como pensionados a dos profesores de primeras letras acreditados para que se instruyesen en el método. El establecimiento se concebía, pues, como un "seminario de maestros". El cese de Moscoso, las circunstancias bélicas y la escasez de recursos dieron al traste con estas iniciativas, pero la comisión siguió funcionando y los pensionados cumplieron, según Gil de Zárate, con su cometido<sup>18</sup>. En octubre de 1836, la comisión se incorporó a la restablecida Dirección General de Estudios, formando parte de ella, entre otros, Quintana y Montesino. Bajo el impulso de Pita Pizarro y de Gil de Zárate, responsable de la Mesa de Instrucción Pública, se aprobó en abril de 1837 el reglamento de la Escuela Normal Central de Madrid, obra de Subercase, y se requirió de nuevo a las provincias para que enviasen dos alumnos al establecimiento, a fin de abrir después escuelas en cada circunscripción. El Plan provisional de Instrucción Primaria de 1838 dispuso la creación de normales en las provincias y en Madrid, esta última "destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas"<sup>19</sup>.

Como es sabido, la primera escuela normal o Seminario Central de Maestros del Reino, se inauguró en Madrid el 8 de marzo de 1839, después de la tenaz gestión de Montesino, su primer director, y de Gil de Zárate, que lograron superar las numerosas vicisitudes que la amenazaron antes de su nacimiento.

---

G., "La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las escuelas normales en España", *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, ed. cit., pp. 121-142.

<sup>17</sup> R.D. de 31 de agosto de 1834, Gaceta de Madrid del 3 de septiembre.

<sup>18</sup> GIL DE ZARATE, A., *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imp. Colegio de Sordomudos, 1885, I, p. 261.

<sup>19</sup> Para las vicisitudes por las que pasó la creación de la primera normal, véase: ANTON MATAS, I., "La primera Escuela Normal de Maestros del Estado español", *Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos*, Madrid, C.S.I.C., 1950, II, pp. 7-29.

De su ordenación académico-institucional interesa destacar los siguientes aspectos:

- a) El establecimiento se configuraba como un "seminario" para pensionistas de provincias, aunque también podía admitir externos. El modelo de internado garantizaba la inculcación a los futuros maestros, a través de una convivencia minuciosamente reglamentada, el espíritu moral, pedagógico y político que pretendían sus fundadores.
- b) Para el ingreso en el centro se fijaban ciertos requisitos físicos, morales y culturales: edad de 18-20 años; ausencia de indicios de enfermedad, malformación y otros defectos; acreditación de buena conducta moral, política y académica; superación de un examen de ingreso para valorar los conocimientos adquiridos en las escuelas elementales. Se preveía, además, un año de prueba.
- c) El plan de estudios comprendía dos cursos completos y las siguientes disciplinas: Religión y moral; Lengua castellana; Aritmética y Elementos de Geometría; Dibujo lineal; Elementos de Física; Elementos de Historia Natural; Geografía e Historia; Principios generales de educación moral, intelectual y física<sup>20</sup>; Métodos de enseñanza y Pedagogía; Lectura; Escritura. Se dejaba libertad para añadir otras materias, como la agrimensura y las lenguas francesa e inglesa. Un *currículum*, como se ve, en el que los componentes culturales pesaban fuertemente, lo que era inevitable en función del bajo nivel con el que accedían los alumnos al centro.
- d) Las prácticas se realizarían en la escuela práctica aneja al Seminario.

Los primeros exámenes públicos, celebrados el 16 de marzo de 1841, bajo la presidencia de Quintana, alcanzaron al parecer gran brillantez. Igualmente, los exámenes finales ofrecieron un balance alentador, obteniendo en ellos el título de maestro 43 de los 67 alumnos, que correspondían a 33 provincias, 10 de ellas con dos alumnos<sup>21</sup>. Ello auguraba una rápida difusión del movimiento normalista, como efectivamente así ocurrió, toda vez que en 1845 funcionaban ya 42 escuelas normales en provincias, y sólo 7 carecían de este tipo de institución<sup>22</sup>.

El rápido desarrollo de las escuelas normales fue ordenado por el Reglamento de 1843, que articulaba y precisaba las previsiones de la ley de 1838, sobre criterios de uniformidad y control estatal. El lenguaje liberal, exaltado y utopizante en ocasiones, aun en la prosa legislativa, denota las grandes expectativas con que la clase política saludaba a la primera floración de escuelas normales. "La prosperidad de la Instrucción primaria —se lee en el Reglamento— estriba en la prosperidad de las escuelas normales; en ellas está encerrado el porvenir de la educación popular...; (por eso), el Gobierno ha creído que la reforma de la Instrucción primaria tiene que empezar por los mismos que han de darla". Pero, al mismo tiempo, el mismo lenguaje hace caer a los liberales en la trampa de la contradicción y la demagogia.

---

<sup>20</sup> El título completo de la disciplina es el siguiente: "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 y corporales con los juegos y ocupaciones ordinarias de la niñez".

<sup>21</sup> ANTON MATAS, I., art. cit., p. 25.

<sup>22</sup> COSSIO, M.B., op. cit., p. 165.

Ciertamente hay que educar al pueblo con conocimientos "sólidos" y "prácticos", pero no tan variados y extensos que desvíen a los que los reciben —"gente sencilla y pobre"— de las "funciones modestas a que están destinados". Y, además, las escuelas normales han de procurar afianzar en los futuros "maestros de aldea" los saberes indispensables —lectura, escritura y aritmética—, aunque los de "adorno" sólo se aborden "ligeramente". Pero, sobre todo, las nuevas escuelas han de atender con mayor cuidado a la enseñanza de la religión y de la moral. "Todas (las demás) podrían suprimirse, excepto ésta; sin saber leer y escribir puede un hombre ser un buen padre de familia, súbdito obediente, pacífico ciudadano; nada de esto será si le faltan los principios de la moral y si desconoce los deberes que la religión prescribe"<sup>23</sup>. He aquí todo un código de valoraciones que expresa la mentalidad y los objetivos del nuevo orden liberal-burgués que tutela las escuelas normales.

Esta misma actitud de control ideológico se detecta en la disposición del gobierno Narváez de 1849, que reducía a 32 el número de escuelas: 10 superiores, con tres años de estudios, en las capitales de los distritos universitarios, y 22 elementales, en las demás provincias. Por lo demás, el reglamento del 15 de mayo del mismo año, de larga vigencia, respondía, bajo ciertos pretextos económicos, a la actitud intervencionista de los moderados, en prevención de eventuales desviaciones que podrían producirse como consecuencia de reacciones miméticas a lo que había ocurrido en algunos ambientes normalistas europeos, acusados de participar activamente en los movimientos revolucionarios de 1848.

### 3. LAS ESCUELAS NORMALES EN LA LEY MOYANO

La conocida ley Moyano, de 9 de septiembre de 1857, que venía a articular y ordenar todo el proceso legislativo anterior, contempla las escuelas normales como escuelas profesionales, junto a las de veterinarios, profesores mercantiles, náutica, aparejadores y agrimensores<sup>24</sup>. Disponía de nuevo la erección de escuelas en todas las provincias y de una normal central en Madrid (art. 109). Esta última sería sostenida por el Estado (art. 113), pero las primeras estarían a cargo de las respectivas provincias (art. 111). Además, cada normal tendría agregada a una escuela práctica para la ejercitación de los aspirantes a maestros, mantenida por los ayuntamientos (art. 112).

Como la primera enseñanza se organizaba en dos niveles (título I), se preveían también dos tipos de maestros, elemental y superior, además del grado de maestro normal para los profesores de las escuelas normales. El plan de estudios (arts. 68-71), desarrollado por el R.D. de 20 de septiembre de 1858<sup>25</sup>, comprendía dos cursos para el grado elemental, uno más para el

---

<sup>23</sup> "Reglamento orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno provisional de 15 de octubre de 1843", *Colección legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, Imp. Nacional, 1856, pp. 60-65.

<sup>24</sup> Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, *Colección legislativa de Instrucción pública*, Madrid, Imp. Fortanet, 1876, I, art. 61.

<sup>25</sup> "Programa general de estudios de las Escuelas normales de primera enseñanza" (R.D. de 20 de septiembre de 1858), *Colección legislativa de Instrucción pública*, Madrid, Imp. Fortanet, 1878, II, pp. 851-853.

superior y otro para el de maestro normal. Es interesante analizar la estructura curricular de este ordenamiento, porque, con ligeras modificaciones, se mantuvo vigente hasta finales de siglo.

En el nivel elemental se incluían las siguientes materias: Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada (2 cursos); Teoría y práctica de la Lectura (2 cursos); Teoría y práctica de la Escritura (2 cursos); Lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía (2 cursos); Aritmética (un curso); Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura (un curso); Elementos de Geografía y nociones de Historia de España (un curso); Nociones de Agricultura (un curso); Principios de educación y métodos de enseñanza (un curso). Estas enseñanzas se completaban con ejercicios en la escuela práctica a partir del segundo semestre de los estudios. Para el grado superior se añadían: Doctrina cristiana explicada e Historia sagrada; Teoría y práctica de la Lectura; Teoría y práctica de la Escritura; Complemento de Aritmética y nociones de Álgebra; Elementos de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura; Elementos de Geografía e Historia; Conocimientos comunes de Ciencias físicas y naturales; Práctica de la Agricultura; Nociones de Industria y Comercio; Pedagogía; Prácticas. Finalmente, para el grado de maestro normal se incluían: Retórica y Poética; Pedagogía; Noticia de las disposiciones oficiales relativas a la primera enseñanza; Religión y moral; Ejercicios prácticos<sup>26</sup>.

Como puede observarse, a pesar de su inicial definición de enseñanza profesional, los estudios de magisterio se estructuraban con un fuerte componente de carácter culturalista, lo que por otra parte era inevitable, dado el nivel primario de los estudios con que se accedía a las normales. Además, la enseñanza de la pedagogía sólo disponía de un curso en el grado elemental, con una carga horaria (2 horas por semana) inferior a la mayor parte de las disciplinas; en el grado superior se reducía a una hora.

Además, hay que consignar que la ley Moyano aún autorizaba la provisión de escuelas elementales incompletas y de párvulos con personal sin titulación, con el solo aval de un "certificado de aptitud y moralidad", expedido por las juntas locales (art. 181), lo que suponía el reconocimiento implícito de la incapacidad de las normales para atender las necesidades escolares y dejaba la puerta abierta al caciquismo, un mal endémico en la España de la Restauración, que tan abiertamente criticarían los regeneracionistas<sup>27</sup>.

Aunque la ley Moyano es la primera en sugerir la creación de normales femeninas, si bien no precisaba más que algunos someros aspectos sobre ellas, su existencia institucional es anterior, ya que algunas provincias las establecieron espontáneamente. La primera, al parecer, fue la de Pamplona (1847), a la que siguieron las de Logroño (1851), Alava, Cáceres y Zaragoza (1856), y Cádiz, Segovia y Teruel (1857). Después aparecieron las de Cuenca, Granada, Huesca, Salamanca y Sevilla (1858) y otras 18 más. La

---

<sup>26</sup> Citamos por el Programa de 1858. La ley Moyano incluía en la Pedagogía la "aplicación a los sordomudos y ciegos". El *currículum* para las maestras sólo hace referencia al estudio en una normal de "las materias que abraza la primera enseñanza de niñas", con la posibilidad de validar los estudios privados, y a la disciplina de "Educación y Métodos de enseñanza" (art. 71).

<sup>27</sup> También preveía la ley la posibilidad de agregar las funciones de maestro a las de cura párroco, secretario de ayuntamiento "u otras compatibles con la enseñanza" en los pueblos que no lleguen a las 700 almas (art. 189).

Escuela Central de Maestras se creó en 1858, agregándose a ella la escuela práctica lancasteriana<sup>28</sup>.

Como se ha observado anteriormente, la vida de las normales a lo largo del último tercio del siglo XIX siguió la pauta marcada por la ley Moyano, a pesar de algunas crisis, como el fugaz intento de supresión de 1868 por el Ministerio Severo Catalina y de su integración en los institutos de segunda enseñanza, que quedó sin efecto tras la revolución septembrina.

#### 4. LAS NORMALES DURANTE LA RESTAURACION

Las escuelas normales se vieron sumidas en un total olvido y abandono durante la primera fase de la Restauración. Mientras la clase política del país vive pendiente de los ritmos turnantes de gobierno y de los debates sobre la cuestión religiosa y otros problemas ideológicos, las instituciones de formación de maestros, así como el resto de nuestro sistema educativo, pasan por un largo tiempo de atonía, a pesar de las críticas que los institucionalistas y otros sectores liberales de la nación dirigieron sobre sus responsables.

La denuncia sobre la decadente situación de las normales, y en general del magisterio primario, se llevó a cabo desde diferentes tribunas progresistas. Los congresos pedagógicos, que convocaron a contingentes muy nutridos de maestros, profesores normalistas y personas vinculadas al mundo de la educación, manifestaron en diversas ocasiones su preocupación por la precaria situación de las normales y sugirieron soluciones para su renovación.

El tema de la formación de los maestros fue debatido en los congresos nacionales de 1882 y 1888<sup>29</sup>. Igualmente se hizo eco del problema el Congreso Hispano-Portugués-Americano de 1892, cuya sección primera se ocupó específicamente de las escuelas normales y elaboró unas detalladas bases para su reforma<sup>30</sup>. En él presentó también una moción Pedro de Alcántara García, en la que concebía las normales como escuelas profesionales, con un carácter predominantemente educativo, es decir, como "verdaderos institutos pedagógicos"<sup>31</sup>.

La revista *La escuela moderna* publicó al año siguiente varios trabajos sobre la cuestión. ¿Qué espera el Ministerio de Fomento de las Escuelas Normales —se preguntaba P. Solís—, dada la "triste situación" en que las ha colocado?<sup>32</sup>. "Las Escuelas Normales —continúa el normalista valenciano— aparecieron en la escena con escasos medios de vida y prosperidad. Empezaron a funcionar con personal muy reducido, que hasta hace

<sup>28</sup> LUZURIAGA, L., *La preparación de los maestros*, ed. cit., p. 25 RUIZ BERRIO, J., "Antecedentes históricos de las actuales secciones de Pedagogía", *Studia Paedagogica*, 3-4 (1979) 191.

<sup>29</sup> BATANAZ PALOMARES, L., *La educación española a través de los congresos pedagógicos*, Extracto de tesis doctoral, Córdoba, 1976, pp. 8 y 17.

<sup>30</sup> "Crónica del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano", *La escuela moderna*, 20 (1892) 368-385.

<sup>31</sup> GARCÍA, P. de A., "Bases para la reorganización de las Escuelas Normales", *La escuela moderna*, 21 (1892) 422.

<sup>32</sup> SOLIS, P., "Estado actual y reformas de la enseñanza primaria", *La escuela moderna*, 34 (1894) 28.

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 durante cincuenta años ni una sola de las innovaciones demandadas por las exigencias del tiempo, y, por último, los numerosos claros ocurridos en el profesorado se han llenado sin sujeción a la ley, ni más regla que el capricho". Los programas, en vez de responder a un plan especial, se han inspirado en los de la segunda enseñanza, sin abordar la metodología de las disciplinas<sup>33</sup>. "Es menester —recalca Pedro de Alcántara García— que la Pedagogía sea lo principal, y que de ella estén muy saturadas todas las demás enseñanzas, al punto de constituir como la atmósfera que profesores y alumnos respiren en las Normales"<sup>34</sup>. Y esta enseñanza de la pedagogía debería comprender las siguientes partes: a) Pedagogía general o nociones fundamentales de la educación y enseñanza; b) Metodología aplicada a las diferentes enseñanzas; c) Organización escolar; d) Historia de la educación y la enseñanza, y monografías pedagógicas<sup>35</sup>. Este mismo ambiente crítico-reformista había venido siendo alimentado por los institucionistas desde años atrás. El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* recoge en años anteriores varios trabajos de Giner<sup>36</sup> y de Cossío<sup>37</sup> sobre la cuestión. Algunas de estas críticas recogía el proyecto de reforma de Santos María Robledo, que no prosperó<sup>38</sup>.

No obstante el clima general de atonía y decadencia, la década de los ochenta registra algunas innovaciones que es preciso destacar. Una de ellas es la reforma, de signo liberal, de la Escuela Normal Central de Maestras, en 1882, que intentaba formar un nuevo tipo de profesor normalista femenino, y reactivar así las abandonadas normales provinciales. Esta reforma introducía importantes cambios curriculares, tanto en sus segmentos científicos como en los humanísticos; establecía un exámen de ingreso para el acceso a los estudios, limitando el número de plazas; daba entrada a un profesorado mixto y de extracción universitaria; dotaba al centro de moderno material científico y pedagógico; suprimía los exámenes, sustituyéndolos por la evaluación de una junta de profesores. No es difícil entrever aquí el influjo de los pedagogos institucionistas, que aquel mismo año inspiraban la apertura de una nueva institución, el Museo de Instrucción Primaria, otro esfuerzo liberal, de larga influencia posterior, para regenerar el abandonado magisterio en ejercicio y renovar la vida de las escuelas. En otro orden de cosas, hay que reseñar también la ley de 29 de junio de 1887, completada por otra de 1890, por la que pasaban los gastos de las normales a depender del Estado<sup>39</sup>.

<sup>33</sup> SOLIS, P., "Estado actual y reformas de la enseñanza primaria", *La escuela moderna*, 85 (1894) 113-114.

<sup>34</sup> GARCÍA, P. de A., "La enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales", *La escuela moderna*, 28 (1893) 12.

<sup>35</sup> GARCÍA, P. de A., "La enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales", *La escuela moderna*, 38 (1894) 351.

<sup>36</sup> GINER DE LOS RIOS, F., "Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado", *B.I.L.E.*, XI (1887) 18-20.

<sup>37</sup> COSSIO, M.B., "Carácter y programa de las escuelas normales", *B.I.L.E.*, XIII (1889) 177-182; "Número de escuelas normales que debe haber en España", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 257-260; "Las prácticas de enseñanza en las escuelas normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 321-325; "Supresión de los exámenes en las escuelas normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 369-371.

<sup>38</sup> ROBLEDO, S.M., "Ponencia del consejero de Instrucción Pública don...", *La escuela moderna*, 30 (1893) 216-224.

<sup>39</sup> COSSIO, M.B., *La enseñanza primaria...*, ed. cit., pp. 168-169.

La intrahistoria de las escuelas normales en esta primera fase de la Restauración está por hacer. No obstante, algunas investigaciones monográficas, cuyos análisis tal vez no se puedan generalizar, han puesto de manifiesto ciertos datos significativos sobre la vida de estos centros: la prioridad dada por los organismos provinciales a la enseñanza primaria y secundaria respecto a las normales, comprobada en la diferente evolución de sus respectivos presupuestos; la marginación de las escuelas femeninas respecto de las masculinas; las deficiencias en la preparación profesional de los alumnos y la subestimación de la pedagogía, cuya dotación se intentó suprimir en alguna ocasión; el progresivo declive de las cifras de matrícula a partir de 1884; la extracción predominantemente rural de los alumnos varones, en contraste con el mayor peso urbano de los matriculados en los institutos; la atracción, en cambio, que ejercieron en las jóvenes de origen pequeño-burgués, cuyas motivaciones estaban alejadas del posterior ejercicio docente; los hábitos caciquiles en la selección del profesorado; la discriminación económica de este sector docente en relación con el universitario y secundario; la rutina científica y metodológica imperante...<sup>40</sup>. Las escuelas ofrecían, pues, en la etapa final de siglo un cuadro poco alentador.

Después del ordenamiento de 1857, hay que llegar a 1898 para encontrar una nueva reforma de las normales, si hacemos excepción de los cambios introducidos en la femenina en 1882. La reforma Gamazo del 98, condicionada por la precaria situación económica subsiguiente al "desastre" finisecular, redujo a dos cursillos, de cinco meses cada uno, el tiempo de formación de los maestros elementales, a dos cursos de nueve meses el de los superiores y a uno más el de los maestros normales. Poco después, sin embargo, en 1900, los dos cursos breves se ampliaban de nuevo a dos cursos académicos ordinarios<sup>41</sup>. Al año siguiente, el recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes retomó el tema de las normales. En este momento se produce la criticada decisión de Romanones —no inédita en la historia de las escuelas— de incorporar los estudios elementales de magisterio a los institutos generales y técnicos de segunda enseñanza. Esta medida, motivada sin duda por las restricciones económicas del erario público, conllevó también la supresión del grado de maestro normal. A pesar de la aparente regresión que comportó, la decisión fue para algunos valiente, inteligente y realista<sup>42</sup>. No obstante, el R.D. de 24 de septiembre de 1903 retornaba los estudios de magisterio a las normales, con dos años para el título elemental y otros dos para el superior<sup>43</sup>.

Quedaba por resolver el problema de la formación de los profesores de las escuelas, después de que la reforma de 1901 suprimiera el título de maestros normales. En realidad, la formación de los profesores normalistas, que anteriormente se llevaba a cabo en las escuelas centrales, respondía a

---

<sup>40</sup> HERNANDEZ DIAZ, J.M.<sup>a</sup>, La educación en Salamanca durante la Restauración, Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1980, II, pp. 319-351. La observaciones aquí resumidas corresponden a los análisis que hace el autor sobre la Escuela Normal de Salamanca.

<sup>41</sup> Gaceta de Madrid de 25 de septiembre de 1898. COSSIO, M.B., *La enseñanza primaria...*, ed. cit., pp. 169-170.

<sup>42</sup> GARCIA YAGUE, J., "Problemática histórico-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España", *Revista Española de Pedagogía*, 49 (1955), 18-19.

<sup>43</sup> COSSIO, M.B., op. cit., p. 170.

planteamientos muy raquíticos<sup>44</sup>. Aunque se intentó restablecer el grado normal con un curso superior, en 1905 y 1907, hay que esperar al R.D. de 3 de junio de 1909 del Ministro Rodríguez Sampedro, para encontrar una respuesta a la altura de los tiempos al problema de la formación de los profesores de normal, así como de los inspectores de primera enseñanza. La creación de la Escuela Superior del Magisterio, inspirada en las innovaciones introducidas en Europa y América en materia de formación de los profesores de las normales, prefigura ya el tratamiento universitario de la cuestión. La creación de la cátedra de Pedagogía superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central —regentada por Cossío desde 1904— no era una respuesta suficiente. Por eso, se consideró necesario instaurar un establecimiento *ad hoc*, en el que se cultivarían y divulgarían todos los conocimientos científicos y pedagógicos modernos. En su planificación se preveía la división de los estudios en secciones (letras, ciencias, labores), la admisión —mediante pruebas de ingreso— de maestros o licenciados, la limitación del número de alumnos, el establecimiento de pensiones y becas para la ampliación de estudios en el extranjero, la sustitución de las oposiciones por escalafones de promocionados, el régimen de medio-internado... Además, se reforzaba la cualificación científica y pedagógica, tanto en la selección de los profesores de la Escuela como en el plan de estudios<sup>45</sup>.

El año 1914 constituye una fecha crítica en la historia de la formación de los maestros. El Ministro Francisco Bergamín, mediante dos decretos, reformó al mismo tiempo las escuelas normales y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Nos referiremos separadamente a cada una de estas reformas, que marcan el ordenamiento institucional de la cuestión hasta la época republicana.

El R.D. de 30 de agosto de 1914<sup>46</sup>, vigente hasta 1931, aún partiendo de un nivel primario de acceso a las normales, ordena la formación del magisterio con innovaciones de notable importancia, entre las que destacamos las siguientes:

- Unificación del título de maestro, suprimiendo la tradicional división de los grados elemental y superior y organizando la carrera en cuatro cursos.
- Supresión del "certificado de aptitud"
- Reducción del número de alumnos por clase a 50.
- Dotación de becas y estímulo para la creación de internados o colegios.
- Acceso a la enseñanza pública por oposición.

A pesar de las buenas intenciones del legislador, que se explicitan en el preámbulo del plan<sup>47</sup>, la reforma Bergamín denota una clara tendencia enci-

---

<sup>44</sup> El grado de maestro normal fue regulado por la ley de 1857. Se alcanzaba con un curso que comprendía las siguientes materias: Retórica y Poética, Pedagogía, Legislación, Religión y Moral. En la reforma del 98 se añadieron: Historia de la Iglesia, Antropología, Historia de la Pedagogía, Derecho, Economía social, Literatura e Inglés o Alemán. Poco antes de ser suprimido, se crearon dos secciones (ciencias y letras).

<sup>45</sup> FERRER C. MAURA, S., *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, Imp. Cedes, 1973.

<sup>46</sup> R.D. de 30 de agosto de 1914, *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72 (8 de septiembre de 1914) 2-3.

<sup>47</sup> En la exposición inicial del plan se define la misión de las normales como la de formar un

clopedista y culturalista, en detrimento de los aspectos profesionales. Como puede apreciarse en el cuadro 1, las disciplinas pedagógicas y las prácticas no dejan de ser sectores marginales en el conjunto del plan, que se montaba sobre el nivel previo de una precaria cultura elemental. Además, las metodologías especiales se contemplaban como lecciones apendiculares en las disciplinas (art. 19).

**CUADRO 1. PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES (1914)**

Primer curso	Segundo curso
Religión e Historia Sagrada	Religión y Moral
Teoría y práctica de la lectura	Gramática castellana (1º)
Caligrafía	Caligrafía
Nociones grales. de Geografía y Geografía regional	Geografía de España
Nociones grales. de Historia e Historia de la E. Antigua	Historia de la Edad Media
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría	Aritmética y Geometría
Educación física	Pedagogía (1º)
Música	Educación física
Dibujo	Música
Costura (para las maestras)	Dibujo
	Bordado y corte (maestras)
Tercer curso	Cuarto curso
Gramática castellana	Elementos de la Literatura española
Geografía Universal	Ampliación de Geografía de España
Historia de la Edad Moderna	Historia Contemporánea
Algebra	Rudimientos de Derecho y Legislación escolar
Física	Química
Historia Natural	Fisiología e Higiene
Francés (1º)	Francés (2º)
Pedagogía (2º)	Historia de la Pedagogía
Prácticas de enseñanza	Prácticas de enseñanza
Corte y labores (maestras)	Agricultura (maestros)
	Economía doméstica (maestras)

“fecundo plantel de pedagogos aptos para la función docente, no sólo mediante la adquisición de los conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por la adecuada formación profesional que los habilite para saber enseñar, y lo que es aún más importante, para saber educar”. El documento utiliza ya un lenguaje moderno, expresión de la sensibilidad hacia innovaciones pedagógicas que dominaban desde hace tiempo el panorama de la educación europea. Así, se habla de la especialización del profesorado, de estimular la iniciativa de los alumnos y del fomento de la observación, del uso de métodos intuitivos, de la atención a las prácticas médico-higiénicas —con la incorporación a las normales de un profesor médico—, etc.

Otro R.D., con la misma fecha que el anterior<sup>48</sup>, reformaba también la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que habría de nutrir de profesorado a las normales. El nuevo plan ampliaba a tres los dos cursos previstos inicialmente, incluía como disciplinas la Técnica de la Inspección y la Higiene escolar y transformaba en dos secciones la enseñanza mixta del primer proyecto. El *currículum*, además de los estudios comunes (religiosos-morales, filosóficos, pedagógicos e idiomas), se organizaba en tres secciones (letras, ciencias y labores).

La Escuela, cuyo análisis no podemos abordar en este trabajo, fue un centro de cultura pedagógica superior prestigioso, sobre todo en su primera etapa. De ella saldría la nueva pléyade de normalistas que elevó el nivel científico y pedagógico de las escuelas y que, a principios de la década de los años veinte, iba a aglutinarse en torno a la *Revista de Escuelas Normales*, órgano de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de estos centros.

La revista, junto a la defensa de los intereses corporativos y profesionales de la Asociación, refleja la vida de las normales durante el periodo de la Dictadura y de la República (1923-1936) y el movimiento pedagógico nacional e internacional de su tiempo. Al mismo tiempo, a través de sus páginas, mantuvo una crítica sostenida sobre la situación y los problemas de las escuelas y contribuyó con sus análisis y proyectos al alumbramiento del celebrado plan profesional de 1931.

El movimiento normalista propuso —“mientras llega la formación universitaria del magisterio”, señalaba F. Saíz— diversas reformas de corte pedagógico-profesional del plan del 14<sup>49</sup>; luchó contra los exámenes de habilitación para alumnos libres y replanteó la posibilidad de recurrir a los modelos institucionales —residencias de estudiantes— de formación<sup>50</sup>; solicitó la transformación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en “Facultad de Pedagogía autónoma”<sup>51</sup>; criticó la “quietud legislativa” de la Dictadura<sup>52</sup>, aunque tampoco mostró grandes esperanzas en su intervención<sup>53</sup>; recibió influjo de las líneas reformistas europeas en materia de formación de maestros<sup>54</sup> y elaboró sus propio proyectos<sup>55</sup>.

<sup>48</sup> R.D. de 30 de agosto de 1914, *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72 (8 de septiembre de 1914) 8-14.

<sup>49</sup> SAIZ SAVAT, F., “El sentido de la Normal”, *Revista de las Escuelas Normales*, 23 (1925) 96; “El plan de las Normales”, *Revista de las Escuelas Normales*, 16 (1924) 205.

<sup>50</sup> “La enseñanza libre” (editorial), *Revista de Escuelas Normales*, 26 (1925) 201; CHICO Y RELLO, P., “De todos”, *Revista de Escuelas Normales*, 28-29 (1925) 288-299; MAEZTU, M. de, “Las Residencias de Estudiantes en las Normales”, *Revista de Escuelas Normales*, 6 (1923) 162-165.

<sup>51</sup> “La formación del profesorado”, *Revista de Escuelas Normales*, 23 (1925) 81. El editorial glosa el acuerdo de la asamblea de la Asociación de 1922 y actualiza el tema ante el temor de la supresión de la Escuela y la vuelta al viejo sistema de maestros normales. Otro editorial de 1928 señalaba el olvido de la Facultad de Pedagogía en el proyecto de la Ciudad Universitaria madrileña “Para la Ciudad Universitaria”, *Revista de Escuelas Normales*, 51 (1928) 41.

<sup>52</sup> “La obra de regeneración”, *Revista de Escuelas Normales*, 28-29 (1925) 231.

<sup>53</sup> “Después de la Dictadura”, *Revista de Escuelas Normales*, 70 (1930), 41. La Dictadura, según el editorial, mostraba un modestísimo haber en Instrucción Pública: la creación de mil escuelas anuales. “Hemos perdido siete años” —señalaba—, durante los cuales las escuelas normales “no fueron tocadas”, pero “de ello debemos regocijarnos”; tal vez la intervención habría sido peor que la “quietud legislativa”.

<sup>54</sup> El número 4-5 de la Revista recoge las reformas introducidas en Alemania, Suiza, Inglaterra, Austria, Bélgica y Francia (arts. de L. Leal).

<sup>55</sup> A partir de 1929 crece el nivel de expectación respecto a la reforma de las normales, que

Esta activa participación de los profesores normalistas en la gestión y desarrollo del movimiento reformista explica la satisfacción con la que la *Revista* saluda el esperado plan de 1931: "El triunfo de nuestra Asociación" fue el título del editorial con que se abría una nueva etapa<sup>56</sup>.

## 5. EL PLAN PROFESIONAL DE 1931

La época republicana viene a satisfacer las expectativas que se habían venido gestando desde hace ya algún tiempo respecto a la formación superior y profesional de los maestros. Con el Decreto de 9 de septiembre de 1931, las escuelas normales, después de casi un siglo de existencia, y tras pasar por vicisitudes de muy diverso signo, se acercan, aún dentro de su carácter de escuelas profesionales, al ámbito universitario.

La reforma, inspirada como se sabe por Rodolfo Llopis, profesor normalista, director de la *Revista de Escuelas Normales* desde 1927 y líder socialista, formaba parte de una renovación más amplia y profunda de nuestro sistema escolar primario. Se trataba de "formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del maestro, con el fin de que (ésta) fuera el alma de la escuela"<sup>57</sup>. La reforma de la escuela —que, como se sabe, constituyó un tema obsesivo para los republicanos— se concebía al mismo tiempo como el "arma ideológica de la revolución española" y el problema de las normales —que había que "afrentar con toda valentía"— era su núcleo central<sup>58</sup>.

El llamado "plan profesional" organizaba la formación de los maestros en tres periodos: uno de cultura general, que se cubriría en los institutos de segunda enseñanza; otro de formación profesional, a desarrollar en las normales; y un tercero de práctica docente, que se realizaría en las escuelas primarias centrales (art. 1). Las materias del plan, de marcada orientación pedagógico-profesional, frente al carácter culturalista de los *currícula* anteriores, se articulan en torno a tres grupos de estudios: a) conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; b) metodologías especiales; c) materias artísticas y prácticas. En el tercer y último curso se preveían también "enseñanzas especiales" de párvulos, retrasados, superdotados, etc. Las prácticas se realizarían en las anejas y en otras escuelas unitarias y graduadas, y serían dirigidas por los profesores de las normales, en colaboración con la Inspección<sup>59</sup>.

En cuanto al régimen interno de los centros, se introducían importantes innovaciones: coeducación; promoción de los alumnos mediante dictamen del claustro, aunque tampoco se excluían los exámenes; prueba de conjunto

---

se percibe próxima. "La reforma de las Escuelas Normales", *Revista de Escuelas Normales*, 2-3 (1929) 41, 81-85.

<sup>56</sup> "El triunfo de nuestra Asociación", *Revista de Escuelas Normales*, 83 (1931) 135.

<sup>57</sup> Decreto de 29 de septiembre de 1931, Gaceta de Madrid del 30 de septiembre, preámbulo.

<sup>58</sup> LLOPIS, R., "Para mis compañeros", *Revista de Escuelas Normales*, 81-82 (1931) 97.

<sup>59</sup> Arts. 1, 7 y 8 del Decreto. *Primer curso*: Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas; Metodología de la Lengua y de la Literatura españolas, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas. *Segundo curso*: Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas. *Tercer curso*: Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario, Trabajos de especialización.

al finalizar la carrera para establecer el orden promocional, a los efectos de colocación profesional en el periodo de práctica docente (un curso completo), que era remunerado; residencias de estudiantes... El ingreso en las escuelas se llevaba a cabo mediante examen-oposición a un número limitado de plazas, al que podían presentarse los bachilleres universitarios a partir de los 16 años. Al terminar los tres años de estudios y el de práctica docente, los titulados podían ser propuestos como maestros en propiedad por los claustros de las normales<sup>60</sup>.

El cambio en la concepción y organización de las escuelas fue ciertamente espectacular. Su *currículum*, cimentado sobre la amplia base cultural de un bachillerato de seis cursos, adoptó un decidido sesgo pedagógico y profesional. Frente a los dos o cuatro años de los planes anteriores, se dió el salto a los diez cursos. No obstante, esta prolongación de los estudios de magisterio hizo temer que las normales se convirtieran en el refugio de los alumnos con menores expectativas en otras áreas universitarias. Así, ya en los primeros exámenes de ingreso quedaron plazas sin cubrir, a pesar del incentivo que suponía la segura profesionalización de los titulados<sup>61</sup>. "El alumnado de las normales, de procedencia rural en muy crecido número y de posición económica modesta, sólo podría sobrellevar unos estudios de diez años con un vasto sistema de becas"<sup>62</sup>

La reforma del 31 colocó a las normales españolas en una avanzada situación, por delante de la mayoría de los países de Europa y a la altura de las innovaciones alemanas, que habían asimilado las "academias pedagógicas" a las instituciones de tipo universitario<sup>63</sup>. Pero el impulso progresivo del primer bienio republicano encontró más tarde resistencias. El triunfo conservador, junto a algunas dificultades surgidas en su aplicación, pusieron en peligro su plena viabilidad. "La República —se leía en la tribuna de los normalistas— empezó con brío, pero desde hace dos años el entusiasmo ha decaído"<sup>64</sup>. No obstante, la reforma ha quedado registrada como el primer intento en la historia de las normales de insertar la formación de los maestros en instituciones de nivel superior y de profesionalizar los programas de su carrera académica.

## 6. EL ÚLTIMO CICLO DE REFORMAS

Tres décadas, desde la finalización de la guerra civil, han tardado las escuelas normales en recuperar su nivel universitario. Y un decenio más, el último, llevan consumido en la búsqueda de su identidad académica y de su misión, en medio de un clima dominado por la incertidumbre, la marginación, el olvido político-administrativo y la precariedad.

Mientras tanto, nuestras escuelas de hoy, las de nuestros hijos, están

---

<sup>60</sup> El Reglamento de Escuelas Normales (O.M. de 17 de abril de 1933) pormenorizaba el régimen académico y profesional de los centros. *Revista de Escuelas Normales*, 101 (1934).

<sup>61</sup> Así se manifiesta en algunos testimonios de los propios profesores normalistas. *Revista de Escuelas Normales*, 86 (1932).

<sup>62</sup> SANCHEZ SARTO, L., "Escuelas Normales", *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1936, I, p. 1268.

<sup>63</sup> MOLERO PINTADO, A., *La reforma educativa de la Segunda República*, Madrid, Santillana, 1977, p. 213.

<sup>64</sup> "Días penosos", *Revista de Escuelas Normales*, 113 (1935) 161.

regentadas por efectivos docentes formados en instituciones que han sufrido actitudes de instrumentación indoctrinadora, postergación académica, abandono económico y subestimación, en el marco de una política no exenta de graves contradicciones.

Esta larga etapa se puede analizar históricamente en dos periodos:

- a) El comprendido entre el comienzo del nuevo régimen y el final de la década de los sesenta, caracterizado por la regresión a planteamientos muy anteriores y la lenta y precaria recuperación.
- b) El que se inicia con la reforma de 1970, en el que aún estamos inmersos, que se significa por el retorno a la universidad de los estudios para la formación de maestros.

La primera etapa comienza con la derogación de toda la normativa republicana y el retorno al plan de 1914. La legislación de 1940, que no constituye estrictamente hablando un plan de estudios, va dirigida a sustituir a *radice* la ideología que inspiró la política educativa republicana (laicismo, coeducación, libertad científica y pedagógica) por las concepciones instaladas en el poder (nacional-catolicismo), recambio que era imprescindible para la consolidación del régimen nuevo. Por otra parte, el llamado "plan bachiller" era una respuesta de emergencia para recomponer la precaria situación en que habían quedado el magisterio y las escuelas como consecuencia de los efectos de la guerra (bajas, depuraciones, exilio). Según este "plan", los bachilleres, para obtener el título de maestros, sólo tenían que cursar, de forma oficial o libre, 12 asignaturas. Se establecían, asimismo, para facilitar la reconversión, cursos intensivos cortos<sup>65</sup>.

A la espera de una regulación más sistemática de la enseñanza primaria, se dicta el "plan provisional" de 1940. Este plan también preveía la transformación de los bachilleres en maestros, a través de la enseñanza libre, mediante la aprobación de ciertas disciplinas de carácter religioso, pedagógico y artístico-técnico, además de la realización de las prácticas. La formación ordinaria en las normales, a las que se podía acceder a los 12 años, se estructuraba en tres cursos de tipo científico-cultural y uno más de orientación pedagógica y práctica<sup>66</sup>.

Hay que esperar, por tanto, a la ley de educación primaria de 1945 para llegar a la primera ordenación sistemática de la formación de los maestros. Esta ley, desde el punto de vista ideológico, estructura la mentalidad instalada del nuevo régimen con lenguaje fuerte. Mediante una búsqueda retrospectiva, instrumentalizada y filtrada con parcialidad, intenta justificar su filosofía en base a la "tradición pedagógica nacional", fustigando al mismo tiempo los planteamientos republicanos, inspirados en el "materialismo ateo" y responsables de la subversión de valores, la extensión del laicismo y la progresiva desnacionalización de nuestra cultura. En el plano normativo, reitera la separación de sexos, con el establecimiento de escuelas del magisterio (nueva denominación de las normales) masculinas y femeninas; fija el ingreso en los centros, mediante examen, a los 14 años,

---

<sup>65</sup> El plan fue regulado por el Decreto de 10 de febrero de 1940 y la O.M. de 28 de marzo del mismo año. Vid.: GUZMAN, M. de, *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales*, Barcelona, Prima Luce, 1973, pp. 66-68.

<sup>66</sup> O.M. de 7 de octubre de 1942, O.M. de 4 de octubre de 1944, O.M. de 22 de octubre de 1945 y O.M. de 15 de noviembre de 1945, *ibidem*, pp. 71-84.

con el nivel cultural del bachillerato elemental; organiza la formación académica en tres cursos, con una prueba final; autoriza la creación de escuelas privadas y de la Iglesia; y recomienda, finalmente, el fomento del régimen colegial o de internado, modelo que facilitaría mejor la deseada indoc-trinación religiosa y patriótica, completada después con la asistencia obligatoria a campamentos y albergues.

El *currículum*, desarrollado y modificado por el reglamento de las escuelas de 1950, vigente hasta 1967, se estructuraba en torno a los siguientes objetivos: formación religioso-moral, formación político-social, formación física, cultura general, formación profesional teórica y formación profesional práctica<sup>67</sup>. Este plan, además de atender a la ampliación del nivel cultural con que accedían a los centros los bachilleres, dió un desorbitado peso a las llamadas "disciplinas especiales" (educación política, religiosa y física), que llegaron a alcanzar una carga académica del 26,60%<sup>68</sup> en el conjunto del marco programático. Todo ello, obviamente, fue en detrimento de las áreas de capacitación profesional.

La normativa de 1945-1950 reguló la vida de las escuelas hasta la reforma de 1967, es decir, a lo largo de un dilatado ciclo de aproximadamente dos decenios. Esta última, aunque es una "refundición" de la ley del 45, introduce importantes modificaciones en el sistema de formación de maestros, y viene a constituir el pórtico de la ordenación de 1971, actualmente en vigor. La ley de 1967, que conserva aún en sus fundamentos y en su lenguaje la ideología del régimen, es expresión, al mismo tiempo, de los profundos cambios operados en la sociedad española como consecuencia de la industrialización y el desarrollo económico del país.

Por este nuevo plan, los alumnos acceden a las escuelas normales —se recupera la denominación tradicional de los centros— con el nivel académico del bachillerato superior, aunque se suprime el examen de ingreso. El *currículum* lo componen dos cursos de estudios, con una prueba final de madurez, y un año de prácticas, completado este último con seminarios y cursillos de especialización. Junto a materias de naturaleza pedagógica, que se ponderan al nivel del 25% en el cuadro general de disciplinas a cursar, el nuevo plan se significa por la importancia conferida a las didácticas especiales de las distintas disciplinas, lo que le da una marcada orientación técnico-profesional, similar en parte a la de la reforma del 31<sup>69</sup>. Esta innovación, que se hacía posible nuevamente por la elevación del nivel cultural de acceso a las escuelas, comportó sin embargo riesgos importantes, toda vez que se implantaba sobre una estructura institucional tradicional, en la que no se introducían otros cambios. Así, las didácticas especiales estaban expuestas al fracaso o a la hipocresía<sup>70</sup>, al responsabilizar de su desarrollo a los profesores existentes, cuya formación científico-pedagógica y sus hábitos docentes no se replanteaban en función de los nuevos requerimientos.

---

<sup>67</sup> Ley de educación primaria de 17 de julio de 1945 y reglamento de las Escuelas de Magisterio de 7 de julio de 1950, *ibidem*, pp. 87-119.

<sup>68</sup> SANJUAN NAJERA, M., *Ciencias de la Educación*, Zaragoza, Librería General, 1974, p. 103.

<sup>69</sup> Ley de educación primaria, texto refundido de 2 de febrero de 1967, y O.M. de 1 de junio de 1967.

<sup>70</sup> GARCIA YAGUE, J., "El problema de la reforma de las Escuelas Normales", *Revista de Escuelas Normales*, 2ª época, núm. experimental, julio, 1970, p. 14.

Otra novedad importante del plan del 67 es el restablecimiento del acceso directo a la profesión docente para los titulados con mejor expediente académico, con una reserva de un 30% de las plazas vacantes para ser cubiertas por este procedimiento, ciertamente estimulador.

Con la reforma educativa iniciada en 1970, precedida por el examen crítico de todo nuestro sistema escolar en el llamado "libro blanco", la formación de los docentes primarios se inscribe plenamente en el nivel de la enseñanza superior, después de tres décadas de marginación y subestimación académica.

La ley, como se sabe, contempla la formación de los profesores de Educación General Básica en el marco de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica (nueva denominación), a las que los alumnos acceden tras superar el Curso de Orientación Universitaria, como a los demás centros de educación superior, sin examen previo; aunque más tarde se han implantado también pruebas de aptitud. Los estudios se estructuran en tres años, como ciclo universitario corto, y dan lugar al título de diplomado, con posibilidades de adaptación, mediante un curso especial, a los ciclos de licenciatura. Se prevé asimismo la supervisión pedagógica a través de los Institutos de Ciencias de la Educación de las respectivas universidades. También se reconoce la posibilidad de acceso directo a la docencia para los alumnos de mejor expediente académico<sup>71</sup>.

Al ponerse la reforma en marcha, el Ministerio envió a las universidades unas normas "indicativas" para la confección de un "plan experimental"<sup>72</sup>. Este documento recomendaba la distribución de la carrera en seis semestres, incluyendo las prácticas —en régimen de media jornada— en los semestres tercero y sexto. Las normas indican también la necesidad de capacitar a todo futuro profesor para el desempeño de la enseñanza en la primera etapa de la educación general, así como de una de las áreas de especialización de la segunda etapa que se establecían (lingüística, ciencias humanas y matemáticas-ciencias naturales), en correspondencia con la nueva ordenación de la educación básica. A los anteriores efectos, las disciplinas a cursar se clasificaban en comunes, de especialización y optativas. Asimismo, se preveían posteriores especializaciones en educación preescolar y terapéutica.

La relativa libertad académica de las comisiones de distrito que interpretaron las normas indicativas anteriores, así como las iniciativas tomadas sobre la marcha por muchas escuelas, generaron una notable diversidad en la concretización real de los *curricula*. Estos hechos, junto con las conclusiones del dictamen emitido por la Comisión Evaluadora de la ley general de educación, condujeron a una revisión de los planes de estudios de estos centros<sup>73</sup>. Este replanteamiento, que se formulaba en base a una "encuesta nacional" cumplimentada por las escuelas, buscaba la reordenación de los

---

<sup>71</sup> Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa de 4 de agosto de 1970, arts. 102, 109 y 110.

<sup>72</sup> Normas indicativas para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas del Profesorado de Educación General Básica, doc. policopiado.

<sup>73</sup> O.M. de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, B.O. del E. del 23 de junio de 1977.

planes con “una cierta homogeneidad”, así como prestar una mayor atención a las “materias profesionales” y a la preparación de los profesores para la primera etapa, que, al parecer, no había recibido la debida consideración en los planes experimentales, tal vez más polarizados hacia las exigencias de los niveles científicos de la diplomatura y de sus pasarelas hacia el segundo ciclo de la educación superior.

En realidad, esta revisión curricular, que es la actualmente en vigor, supuso una nueva ordenación formal de los estudios (sustitución del régimen semestral por el de cursos ordinarios, traslado de las prácticas al último año de la carrera), el reforzamiento de la capacitación para la primera etapa de la educación básica, una ligera revalorización de las disciplinas pedagógicas y el reconocimiento explícito de la educación preescolar y especial como especialidades. Al mismo tiempo, soslaya el tratamiento de las materias optativas, aunque no se excluyen, y hace concesiones a ciertos intereses sectoriales y corporativos (educación física, cívico-social y religiosa), exponentes de la influencia de los grupos de presión del régimen en su fase terminal.

A pesar de las expectativas que suscitó la reforma de los años setenta, la “crisis” de las normales es un hecho reconocido por la administración educativa, las universidades, los profesores y alumnos de las propias escuelas y las encuestas que sobre ellas se han hecho en los últimos años.

De una parte, la Comisión Evaluadora de la ley general de educación reconoció las múltiples carencias estructurales, instrumentales y personales de los centros y planteó la disyuntiva de su supresión o de su eficiente dotación de recursos. Por otro lado, las universidades —centradas tal vez en la resolución de sus problemas tradicionales— no han prestado la necesaria atención a las nuevas escuelas universitarias, que, en general, son percibidas como ámbitos académicos periféricos y advenedizos. Los profesores, atraídos tal vez en principio por el señuelo de su integración en el nivel superior de la enseñanza, se debaten a menudo entre la frustración y el desánimo<sup>74</sup>. Los alumnos, asimismo, expresan —con frecuencia de manera poco formalizada— sus críticas a los estilos y contenidos de las enseñanzas que reciben. Algunas encuestas, finalmente, perfilan con datos empíricos un cuadro socioacadémico ciertamente poco estimulante, si bien — conviene advertirlo— estas conclusiones tal vez no difieran mucho de las que podrían obtenerse en otros análisis institucionales.

¿Qué pasa, pues, con las normales? He aquí un interrogante que desborda ya el análisis histórico que hemos esbozado, y que, por otra parte, se aborda en otros trabajos de esta publicación monográfica.

---

<sup>74</sup> La falta de credibilidad en la diplomatura, la masificación de las escuelas, la carencia de medios elementales, la inseguridad del profesorado, el deficiente nivel real de integración en las universidades y la pérdida del contacto con la escuela, entre otras razones, han conducido —señala con dramatismo un profesor— a que muchos docentes de estas escuelas actúen hoy “bajo mínimos de fe en su propio trabajo” (MOLERO PINTADO, A., *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales del Magisterio*, Valladolid, Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, 1978, pp. 23-26.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Siglo y medio de perspectiva histórica no debe satisfacer solamente la curiosidad erudita. Los análisis del pasado, si no quieren reducirse al mero registro narrativo de los hechos, además de nutrir la memoria colectiva de los pueblos, pueden contribuir a ilustrar los exámenes del presente y aún a configurar las actitudes relativas a su transformación.

La historia de las instituciones de formación de maestros refleja, en primer término, y tal vez mejor que ninguna otra monografía histórica, las interdependencias, y a veces las contradicciones, entre los sistemas de educación y los sistemas sociales que los vehiculan. Nacidas nuestras escuelas normales en los momentos iniciales de la revolución liberal-burguesa, se depositaron en ellas grandes expectativas respecto a la regeneración moral y cultural de la sociedad, y como instrumento de educación popular. Pero, al mismo tiempo, los centros sufrieron, durante largos periodos, la postergación académica, el abandono económico y la subestimación social. Se utilizaron las normales como mecanismos de indoctrinación y control ideológico —en orden a garantizar “súbditos obedientes” y “pacíficos ciudadanos” o a servir de “arma ideológica de la revolución”, y se las sometió, salvo en raras excepciones, a una economía raquítica y a un ordenamiento curricular poco estimulante.

En su largo periplo hacia su integración universitaria, por lo demás siempre precaria, la historia de las normales está repleta de accidentes administrativos, ambivalencias, avances y regresiones: intentos de supresión, periodos de olvido y negligencia, larga coexistencia con otros sistemas de habilitación docente, desplazamientos hacia la enseñanza secundaria, drásticas involuciones en los niveles culturales de acceso a las instituciones, instrumentación ideológica, actitudes demagógicas y utopizantes en relación con los medios ofrecidos... Una historia, desde luego, poco estimulante, aunque ejemplificadora de conductas a evitar.

Tal vez el eje central de la controversia histórica haya que buscarlo en la dinámica entre cultura y profesionalismo. Cuando el nivel cultural de acceso a los centros fue bajo, las escuelas tuvieron que atender a su elevación, relegando los segmentos pedagógico-profesionales de los *currícula* a un plano marginal. En cambio, al incrementar la titulación de entrada, las normales pudieron ponderar mejor los componentes profesionales del programa. Pero, en este caso, las reformas se efectuaron sin modificar las estructuras institucionales y el cuerpo docente, y sin una investigación pedagógica previa o simultánea que implementara los cambios, con lo que los planes encontraron insalvables dificultades para su viabilidad.

Muchos de estos problemas continúan gravitando aún hoy sobre las escuelas normales, a pesar de las innovaciones formales que se han introducido en ellas en los últimos años, y ello revela que las actitudes de la administración, así como la mentalidad colectiva, no han clarificado bien el papel que estas instituciones deberían jugar en la modernización del sistema de escolarización obligatoria.