

# LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN ESPAÑA: UNA DEUDA HISTÓRICA

## *Teacher training in Spain. A historical debt*

Alejandro ÁVILA FERNÁNDEZ  
*Universidad de Sevilla*

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2007  
Bibliid. [0212-0267 (2007) 26; 327-340]

RESUMEN: En este breve ensayo se reflexiona sobre la condición de los maestros en la España contemporánea, principalmente en el siglo XIX. Aborda aspectos relativos a la formación de maestros, a la micropolítica del magisterio y sobre la mujer en su faceta profesional de maestra.

PALABRAS CLAVE: Formación de maestros, España, siglo XX, mujer.

ABSTRACT: This short essay contains a reflection on teachers' status in contemporary Spain, especially in the 19<sup>th</sup> century. It approaches different points of view of teacher training, micropolity in the teaching profession and women as professional teachers.

KEY WORDS: Teacher training, Spain, women.

### Introducción

**H**ABLAR DE DEUDA es hablar de una obligación contraída, tanto moral como física, de pagar o de devolver cosas; obligación de corresponder a algo; obligación de satisfacer desde el ámbito del poder, en nuestro caso, un compromiso con la sociedad y, en particular, con uno de los personajes que a lo largo de la Historia más ha dado de sí en el campo de la enseñanza, de la educación, como es el maestro.

La deuda no es sólo una cuestión política, como a primera vista pudiera aparentar, sino también social, ya que debemos atender además a la imagen que la sociedad, recogida a través de testimonios fidedignos a lo largo de la historia, se estaba formando y se sigue formando de este colectivo profesional que fue comparado

—tan hirientemente, porque muy lejos quedaba la metáfora de la realidad— con los soldados, con los sacerdotes, la piedra angular de la sociedad, el mentor de la niñez; y al mismo tiempo se les mantenía en una *honrada medianía*, vetándoles el acceso a una mayor formación cultural y científica, a un salario digno y al reconocimiento social de su trabajo.

Es mi intención tratar de que entendamos con el mínimo esfuerzo posible este mundo del maestro, de la maestra, del magisterio, especialmente de cómo se formó y cómo desarrolló su labor profesional, lleno de aspiraciones, penurias y abandonos, mantenido en nuestra sociedad como una *deuda histórica*, donde la escuela y la educación de las clases populares han sido sus testigos más directos a la vez que el objeto de un sufrimiento que, afortunadamente, no ha sido letal, pero sí, decididamente agónico.

Voy a intentar proyectar imágenes a modo de flashes de un mundo imprescindible, para que entendamos la necesidad de la educación, de la escuela primaria, y, por supuesto, del maestro y lo que éste representaba. Al mismo tiempo quiero dejar bien patente que este recorrido que ahora voy a iniciar está planteado desde sus orígenes, es decir, desde mediados del siglo XIX como momento de mayor tensión y de reivindicaciones constantes; adentrándome también en el siglo XX donde muchos de los problemas al no hallarse siquiera en vías de solución van a estar presentes durante casi todo este último siglo recientemente finalizado.

Teniendo en cuenta que los problemas a lo largo de la historia del magisterio han sido abundantes, he recogido y escogido una serie de variables que me han posibilitado vislumbrar con mayor agilidad estas cuestiones. También he de hacer constar una aclaración sobre el título y es que aunque está relacionado con la formación de los maestros y maestras, no me voy a referir sólo a la formación inicial, es decir, la recibida en las Escuelas Normales, Escuelas de Magisterio, sino también a la permanente, que es la que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida profesional mediante el llamado reciclaje constante, que más que una formación es un ir perfeccionando algunos puntos oscuros en los propios conocimientos y en la práctica cotidiana del ejercicio de la profesión. A la vez quiero dejar claro que la deuda histórica con la que puntualizo el subtítulo está en estrecha relación con el título debido a que el maestro, la maestra han adolecido de una formación en toda regla tanto en las Escuelas Normales como en la vida profesional, fruto de la ingente cantidad de contratiempos, de conflictos y de todo tipo de suertes que no le han dejado manifestarse y desarrollar sus capacidades como persona, sus conocimientos como profesional y sus aptitudes como miembro de una sociedad.

Nuestra historia va a debatirse esencialmente, aun a mi pesar, en narrar una crónica negra del magisterio español, no puedo evitarlo. Al tratarse de una deuda histórica creo que, en cierto modo, debo saldarla, en lo que a mí me toca como persona dedicada al estudio del magisterio desde hace varios años, con una denuncia justa y necesaria, mas no por ello apasionada y sin fundamento. Es mi contribución manifestar lo espinoso de la educación: decir lo peor, porque lo mejor que es lo que siempre se ve, eso lo sabemos todos, también a mi pesar, porque todo lo que se dice o se ve no es en muchos casos lo bueno, es presentar la cara buena de las cosas, hipócritamente, escondiendo lo malo, siendo «conveniente» ocultarlo, y que sólo algunos «historiadores» no reconocen porque ideológicamente rompería las barreras de «lo establecido»; algo que ocurre y, desgraciadamente, con mucha frecuencia, por ejemplo, en la política, con perdón.

## 1. Comienzos de la formación de maestros

Institucionalmente, la formación del maestro comienza a finales de los años treinta del siglo XIX en las llamadas Escuelas Normales, un nombre aparentemente cursi con el que durante muchos años se ha llamado a las Escuelas de Magisterio. Por Escuela Normal se entendió Escuela de la norma o Escuela modelo al que deberían ajustarse todos los maestros, ya que en su significación latina la palabra «norma» quería y quiere decir modelo, tipo, regla, base, eje, pauta o camino a seguir, etc. Esta palabra procedía de Europa, de esa otra Europa que no era España porque no teníamos entidad educadora ni educativa en esos años como para tener iniciativas al respecto, ya que nuestros gobernantes nos tenían confinados al analfabetismo y a la miseria cultural; ni siquiera La Pepa, la así llamada Constitución de Cádiz de 1812 pudo por el momento cambiar los destinos culturales de España ante la obstinación y desvergüenza de un rey analfabeto, mujeriego y menos español de lo que muchos podemos pensar.

España era un país caído en la desgracia de un analfabetismo que se venía arrasando siglos atrás y si la educación era el resorte necesario para erradicarlo, sólo era posible a través de una buena legislación y la buena voluntad de los gobernantes y, por supuesto, del gremio de maestros. Si la Constitución de 1812 dio ese paso no lo hizo cínicamente ni en falso, ya que al menos aquellos gobernantes, los de ese momento histórico, fueron ecuanímenes con la situación, donde la obligatoriedad de la enseñanza, la instauración de escuelas, el control de la enseñanza, etc., entre otros, fueron objetivos prioritarios. Pero, ¿con qué medios? Todos pensamos que con dinero. Pues sí y no. El dinero del Estado estaba reservado y muy bien reservado para otros muchos fines y la educación no era preferente; tan es así que el gasto que todo lo anterior ocasionase provendría de los fondos ya existentes en cada municipio para esos fines y como mucho el Estado «ayudaría» allí donde los fondos existentes no fueran suficientes. El panorama nada más empezar era desolador. Hemos topado con el capítulo del dinero. En las Cortes de Cádiz se pidieron 30 millones de reales para Instrucción pública, del total de 1.021 millones de los presupuestos del Estado. La solicitud fue denegada. ¿Cómo era el reparto del presupuesto estatal? El 85% se destinaba a los ministerios militares; sólo 7,3 millones al capítulo de Gobernación de la Península, cajón de sastre de donde debía salir el dinero de todo tipo de obra pública, EDUCACIÓN, etc. 30 millones eran el 3% del presupuesto, y fue denegado. Temprano empezábamos en este país con la canción del «no hay dinero» cuando de proyectos educativos se trataba. Esta cantinela se repetirá de forma perpetua hasta el presente, por mucho o poco que hayamos avanzado. Ya empezamos con la deuda, nunca mejor dicho, que como es histórica, vamos a seguir narrándola.

Si para la educación se pedían 30 millones y se denegaban, ¿qué quedaría para formar al maestro en las llamadas Escuelas Normales, que aun siendo considerado como el eje de la instrucción primaria en esta avanzadilla de la bienintencionada política educativa española no representaba más que una parte de este proyecto educativo en ciernes? Podemos hablar de dinero y podemos decir que esta cuestión era muy importante, pero de momento vamos a dejarla un poco aparcada.

En lo referente a la formación del maestro, en la creación de las Escuelas Normales, había que partir de un axioma, es decir, de una afirmación tan contundente que ésta por evidente podía admitirse por todos sin necesidad de demostración. Se

trataba de llevar adelante un proyecto educativo — como he dicho anteriormente— singular, puntual, metódico y preciso que tenía hondas raíces populares además de autónomo en su base. Quiero decir con esto que ya no basta el filantropismo para regir escuelas, con un magisterio mal formado, casi analfabeto y con poca vocación, y que sólo deseaba vivir o más bien sobrevivir con unos reales; ya no basta ni el propio saber de las primeras letras, siendo esto lo único que se enseñaba en los primeros tiempos, cuando, por esta razón, se hicieron necesarios estudios tanto de contenidos como de técnicas docentes, sistematizados, que venían a demostrar que cualquiera no podía, sin más, dedicarse a la enseñanza; queda pues, el planteamiento de una nueva forma de vida profesional que se hace imprescindible partiendo de tres necesidades encadenadas. La *primera*, la de *un saber* primario como exigencia de una sociedad que prevé la eclosión del progreso. Europa estaba dando pasos de gigante y España, aunque no fuera a solucionar el problema de la educación en un abrir y cerrar de ojos, tenía que plantearse unos plazos que aunque no podían ser cortos, eran necesarios, por algo había que empezar, porque, como *segundo* paso, existía la necesidad de *unos maestros* que supieran enseñar ese saber, el cual se presumía ya imprescindible para la nueva vida, una vida donde no sólo era suficiente hacer lo mínimo y cubrir el expediente, donde lo cultural y lo pedagógico debían ir de la mano, donde la teoría y la práctica serían los signos de identidad, porque los nuevos saberes requerían destrezas en el dominio de las modernas técnicas en métodos y procedimientos de enseñanza. Y como *tercera* necesidad la de *formar a esos maestros en centros* adecuados, organismos nuevos, creados especialmente para esa función, tales como las Escuelas Normales.

Todo esto suena muy bien, pero suena más a música celestial que a real. Casi todas las iniciativas con las que se hacen notar los distintos gobiernos de todos los tiempos con respecto a la formación del magisterio, aun consiguiéndose resultados positivos en algunos momentos muy significativos de nuestra historia, no son más que aspavientos del tradicionalismo español, de un conservadurismo radical a ultranza con un aderezo de ideas extranjeras, válido a pesar de ser malas traducciones o adaptaciones de las ideas renovadoras de Europa. Un primer paso a dar para la formación del maestro de la época consistía en la elaboración de unos planes de estudio, el primero que se establecía en toda regla era el del año 1843, — la primera Escuela Normal se crea en 1839— donde el elemento cultural está por encima del pedagógico. Así, entre otras, existen materias como la Geometría, la Geografía e Historia, estas últimas siempre acompañadas, la Gramática Castellana, la Aritmética, el Dibujo lineal, y, cómo no, la Religión y Moral que se habían sustituido por un Catecismo de doctrina cristiana; sólo en un rinconcito aparecen los Principios Generales de Educación y los métodos de enseñanza. Es paradójico pensar que si estas instituciones habían sido creadas, según Pablo Montesino, con la intención de instruir y con la de educar, sus planes de estudios tuvieran más que ver con los conocimientos que se impartían en los institutos de segunda enseñanza que con los propios de una institución ideada para preparar para la vida a niños y niñas con el deseo de formar hombres y mujeres de un presente y para un mañana.

Las Escuelas Normales, como ya sabemos, se crean gracias a su inspirador Pablo Montesino quien propugna que lo esencial en la formación de los maestros radica en la «reforma moral» y la «formación del carácter», por encima de la «mera

enseñanza de conocimientos que no son sino materiales para esta gran obra educadora». Evidentemente esto es paradójico porque ¿qué se quería conseguir con tanto academicismo cultural proporcionalmente superior al pedagógico, al de reforma moral y al de formación del carácter? No me quejo de este personaje ni de su intención pedagógica, él era un teórico de la educación, no el político encargado de confeccionar ideológicamente los planes de estudios. Así, pues, la intención política prevalece sobre la educadora en éste y en otros planes de estudios, malestar permanente en la formación del maestro y en la educación de forma general en nuestro país, hasta nuestros días.

Empezaba, de todas formas, un proceso que iba a ser muy largo y de resultados desiguales: el de lograr que el colectivo de maestros «fuera otra cosa» —como ya dijera un periódico de la época— que aquellos «estudiantes desaplicados y despedidos de las aulas, sargentos y barberos, que juzgando que bastaba leer mal y escribir peor para ser maestros, abandonaban las clases, el servicio militar o la navaja y sentaban plaza de maestros, y enseñaban mal lo que sabían y atormentaban a los niños partiendo del ineficaz principio de que “la letra con sangre entra”». Y empezó la carrera por el título, esa enfermedad tan extendida por la que sin título de maestro no se podía enseñar y éste debía conseguirse mediante la realización de los estudios pertinentes en las Escuelas Normales. La expresión peyorativa puede ser de «titulitis» y así lo expreso, en el sentido no de que los estudios no fueran los necesarios sino porque así desaprovechaba una oportunidad para una verdadera y auténtica formación del maestro. Sí, sabemos que el grado de ignorancia del futuro profesional era supino, y de ahí la necesidad de materias que indujeran al mismo hacia conocimientos que nunca había adquirido y que además debía enseñarlos, pero se trataba de formar al hombre a la vez que al profesional, de desterrar la ignorancia del alma en su complejidad y en su plenitud, a la vez que la ignorancia intelectual a través de los conocimientos. Se debía empezar por algo, pero debo decir que en cierto modo esta planificación se apartaba del espíritu de su creador, Montesino, y se iniciaba así una carrera hasta nuestros días donde los elementos aglutinantes siempre han sido los mismos. Me explico mejor, cualquiera de los planes de estudios que se propagaron por las Escuelas de Magisterio desde 1839 contienen las mismas características que —aunque no por definición, debido al paso de los años, sí por intención— bien podíamos llamarlo exaltación al paroxismo por lo científico. Ésta es una enfermedad grave y terminal que ha derivado en la falta de formación, de solidez y de sentido crítico —qué peligroso cóctel—, de nuestros maestros pasados, presentes y pongo la mano en el fuego que si esto no cambia, de los futuros.

No expondré los distintos planes de estudios que han sido los encargados de meter por el carril de la «verdad» a las distintas generaciones de alumnos y alumnas que se han preparado para ser maestros y maestras; más bien me interesa que sigamos comentando los distintos problemas que se han ido produciendo en su formación y que todos y todas hemos sufrido porque hemos sido alumnos del Magisterio. Algunos pensarán que tuvieron buenos maestros, ¡mira qué suerte!, otros, pienso que dirán lo contrario. Pensemos en cuántas cosas hoy no echaríamos de menos si nuestra formación hubiera sido más crítica, más integral, menos formal, más libre, etc.

Las Escuelas de Magisterio, a pesar de todo, hay que interpretarlas como una conquista del pensamiento liberal español. No sólo las ideas sino los hombres

que se integran en la ofensiva para favorecer estas instituciones formadoras de maestros y maestras pertenecen a este sector del progresismo español, al menos en la primera mitad del siglo XIX; pero estas instituciones se mecen en las cuerdas de un conjunto de servidumbres de carácter político, económico y religioso. Baste recordar sólo unos datos que evidencian las contradicciones vividas por estos centros en todos los momentos históricos. Se crean las Normales con lo que, indudablemente, a primera vista, de forma objetiva, se mejora la formación del maestro; pero se deja intacto el entorno social en el que el propio maestro ha de moverse, entorno al que va a ir destinado a ejercer su labor profesional. El maestro, por ser su destino, en un amplio porcentaje de tipo rural, se movía en un ambiente de clase social baja. Por tanto decir maestro, era decir, y lo ha sido hasta hace muy poco tiempo, tener problemas. El maestro vivía en el pueblo con el sueldo que le proporcionaba el Ayuntamiento; los Ayuntamientos son pobres, sus sueldos, por tanto, también; son, por decirlo de forma más tajante, mezquinos. El maestro no sólo está mal pagado sino, además, muchas veces tarde y en otras ocasiones, nunca. Podía ser pagado en metálico —entre 1.000 y 2.500 reales anuales— o en granos o en otra cosa equivalente; ¿se entiende ahora mejor aquello de «pasas más hambre que un maestro de escuela»? Hablamos de hambre material y miseria profesional y social. El maestro no tenía medios para subsistir y aún menos para una mejora cultural. Se puede decir que el maestro estaba discriminado, es decir, no tenía posibilidades de acceso a ese avance cultural ya que se halla situado al final de la cadena alimenticia —léase, social—; todos intentan engullirlo —eliminarlo—; aún se tenía la conciencia de su innecesidad, entre otras cosas debido a la falta de nivel cultural que refrendara sus capacidades en un orden social jerárquicamente sostenible a la vista y el sentir de los ciudadanos. Se me antoja hacer un comentario más duro aún: respecto a esto, la sociedad no sabe —quizás porque no está preparada— corresponder como debe. Las autoridades locales, con el alcalde a la cabeza y el cura a la zaga, además de las visitas de inspección que estaban en complot con las autoridades locales, le hacen la vida imposible por lo que el maestro tenía que vivir al son de estar a bien con todos ellos si no, ¡pobre maestro de escuela! Todos ellos menoscaban sistemáticamente la dignidad del maestro. De qué poco le valen al maestro y a la maestra lo que han aprendido en las Escuelas Normales para después recibir esos reveses en su vida laboral.

Consecuencia de esta situación y a pesar de la euforia suscitada por la creación de estos nuevos centros, entre 1843 y 1849, años iniciales en el caminar de las Escuelas Normales, pronto se extendió una campaña, reflejo de la emprendida en Francia y otras naciones, en la que se formularon toda clase de acusaciones contra ellas como centros que cultivaban ideas subversivas, semillero de consignas revolucionarias, en donde se les daba a unos pobres seres de escasa formación, ínfulas de sabios petulantes, capaces de discutir a clérigos y nobles universitarios su saber; en definitiva, la acusación se centraba, apunta Cossío, en ser muy gravosas, económicamente hablando, para los pueblos, de dar pocos resultados y de producir maestros de ideas revolucionarias.

Como bien podemos observar, esta situación de índole económica y social es determinante para eliminar gran parte de estos centros. Esta situación nos hace pensar que irremediablemente lo económico va muy de la mano de lo social.

Haciendo relación a afirmaciones anteriores, debemos enfatizar de nuevo la idea de que la situación de los sueldos es de la más relevante injusticia. Los sueldos no son solamente bajos, sino además permanecen inalterados a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XIX, y una vez entrado en el siglo XX; éstos no sufren modificaciones cuando, en realidad, los salarios de otras muchas profesiones van aumentando con arreglo a la realidad económica de la época. A modo de ejemplo analicemos otra situación profesional del momento: los militares, que al ser funcionarios como los maestros nos van a servir de comparación en cuanto a sueldos se refiere. De entrada decir que España a finales del siglo XIX pagaba por la enseñanza siete millones de pesetas; por la Guerra, que es lo mismo que decir al ejército, pagaba 123.368.208 pesetas. La comparación continúa, los generales de brigada (brigadieres antes) cobraban 16.000 ptas., los maestros de poblaciones de 40.000 habitantes alrededor de 2.000 ptas.; los coroneles, 7.500 ptas., los maestros de 20 a 40.000 habitantes, alrededor de 1.650 ptas.; los tenientes coroneles, 5.000 ptas., los maestros de 10 a 20.000 habits., alrededor de 1.375 ptas.; los comandantes, 3.500 ptas., los maestros de 3 a 10.000 habits. alrededor de 1.100 ptas.; los capitanes, 2.500, los maestros de 1.000 a 3.000 habits., alrededor de 825 ptas.; etc., o lo que es lo mismo, una proporción de siete a uno. Estamos hablando de los maestros, no de los profesores de Escuelas Normales; aunque estos últimos cobraban sólo un poco más.

En otro orden de cosas, y como otro ejemplo de la vida, al estar en Sevilla, tierra amante del arte de la tauromaquia, podemos recabar el comentario que alcanza tintes ciertamente folklóricos a través de un periódico de la época, *La Unión*, donde realmente se presenta el contraste entre los desorbitados ingresos de los toreros y los ínfimos de los maestros. Dice así: «Un torero gana en un año treinta y cinco mil duros; un maestro necesitaría trabajar doscientos años para reunir igual suma» (año 1883).

Y no digamos nada de los sueldos de las maestras que son tangiblemente inferiores a los de los maestros, hasta la celebración del Congreso Nacional Pedagógico de 1882, cuya reivindicación provoca la promulgación de la ley de nivelación de sueldos de 1883. Además de estas cantidades, los maestros y maestras percibían las retribuciones de los «niños que podían pagar» mediante acuerdo fijado por la junta local, si bien es cierto que estas cantidades que tenían cierto halo de «voluntarias» no se percibían casi nunca.

Otra situación paralela a ésta es el incremento, esbozado anteriormente, del coste de la vida: la mayoría de los productos han doblado su precio en el año 1883, respecto al año 1862, mientras los sueldos de los maestros se mantienen sin variación hasta finales de siglo. O lo que es lo mismo, decir que entre 1857 y 1906 el coste de los artículos de primera necesidad había subido un 33%, mientras los sueldos de los maestros, nada. Y así adentrados en el siglo XX y en nuestra más inmediata actualidad, en el «euromomento» que vivimos, seguimos experimentando la misma situación. Nuestros sueldos, ya generalizo, los de los docentes, sufren nula o escasísima variación, mientras los precios de los productos suben de forma desproporcionada.

Ante esta situación no cabe más que pensar que la profesión del magisterio ha sido más una labor de caridad que el reconocimiento de un trabajo digno tanto personal como socialmente.

En el terreno religioso, la formación del magisterio seguía las pautas del Concordato Iglesia-Estado que se inició en 1851 y se ha ido manteniendo a lo largo del tiempo, porque decir renovando puede concebirse como algo cínico. La enseñanza en todos los niveles será conforme a la doctrina de la religión católica, lo cual mermaba no sólo la libertad de religión sino además la posibilidad de poder disponer de un contexto doctrinal abierto e integral; algo que sigue sucediendo en nuestra más inmediata actualidad. Debemos decir que respecto a la enseñanza de la Religión en las Escuelas de Magisterio de todos los tiempos y en todas las escuelas de primera enseñanza del país no ha sufrido variación alguna, por lo que no podemos hablar de novedad en la catolicidad de la escuela española pese a que haya cambiado la tortilla en las distintas épocas por activa y por pasiva; decía Gil de Zárate a mediados del siglo XIX que el estilo oscurantista y antiprogresista de la Iglesia era temible por el monopolio existente o que pudiera existir por su parte en el campo de la enseñanza.

Esta situación no es aislada del resto de demarcaciones o circunscripciones que hemos ido enumerando, ya que todas encarnan lo que se ha dado en llamar micropolítica en la formación del magisterio, que relaciona estos ámbitos entre sí unido al político, que a continuación expongo. La creación de las Escuelas Normales supone para el Estado español una etapa de reconocimiento, es decir, de madurez, concerniente a la puesta en marcha de los ideales que despertaron la Ilustración poco tiempo antes, siendo la instrucción pública uno de los fines más elocuentes desde finales del siglo XVIII; pero a la par, quizás ebrio de «responsabilidades», es el propio Estado quien desea controlar ideológicamente todo lo que de él depende, considerando la educación, la enseñanza, y particularmente estos centros educativos y quienes se forman en ellos, objetivo primordial. Con tal motivo establece requisitos para el acceso a estos centros, impone asignaturas, horarios, oposiciones, entramado económico, actividades, etc., etc. En resumidas cuentas, quiero decir que en el proceso micropolítico —que así se llama ya que se ubica en una parcela pequeña, inmediata, y firme de poder, de control, en donde se llevan a cabo actividades relativamente fáciles de manejar, en nuestro caso la parcela son las Escuelas Normales y las actividades son la enseñanza— que se desarrolla en estos centros educativos, se produce, de forma general, lo que se ha dado en llamar «las incertidumbres estructurales», que así las llamaba Foucault, es decir, todo aquello que, aun dentro de la programación, se desvela y se rebela por actitudes que son o pueden ser de cierto autoritarismo, y provenientes, la mayor parte de ellas, de la jerarquía, lo cual conduce a estados de conflicto, que en un momento pueden ser aislados y no trascender, y, en otros, pueden bloquear la vida habitual del discurrir académico y provocar, como de hecho sucedió y aún sucede, enfrentamientos que no llevan a nada más que a un estancamiento y/o retroceso de los saberes y del progreso educativo. Los poderes fácticos, qué más da el rango o categoría, han cometido, cometen, gravísimos errores en la formación del magisterio, en su posición de autocracia a modo de liderazgo —entendido como un acto de dominio o afirmación de la responsabilidad suprema, de carácter autoritario o patriarcal—, el establecimiento de normas inviolables y consideradas sagradas, por lo que todo síntoma o manifestación de oposición es contemplado como un signo de ruptura del proceso político normal y por extensión de cualquier acción educativa.



## 2. Micropolítica y formación de maestros

La micropolítica de las Escuelas Normales durante los siglos XIX y XX está ligada a dos facetas básicas e ineludibles de la vida organizativa —el conflicto y el dominio— denominadores comunes para poder entender la formación de los maestros y maestras y para poder comprender cómo se entrelazan las vidas personales con las estructuras organizativas académicas y sociales, que definen, desgraciadamente, en este contexto, el proceso educativo.

En el ámbito de la micropolítica que acabo de explicar debo decir en otro orden de cosas que los maestros han sido siempre muy «obedientes», las Escuelas de Magisterio han evidenciado constantemente una manifiesta debilidad corporativa. No han ejercido nunca lo que los sociólogos llaman «poder social». Bien por sus condiciones éticas o por un escrupuloso sentido de la austeridad reivindicativa, como bien dice el profesor Molero Pintado. Estas Escuelas fueron siempre dóciles y manejables para la política de los gobiernos y la han usado a su favor hasta los límites del abuso, hasta tal punto que el magisterio en general ha absorbido esta imagen como propia, casi a modo de un aprendizaje latente y a pesar de sus muchas reivindicaciones a lo largo de historia, la jerarquía interna y externa del magisterio ha mantenido sus propósitos y los ha llevado a la práctica, y el magisterio ha conseguido mucho menos de lo programado en sus exigencias. Fijémonos en una parcela de gran importancia: la del proceso enseñanza-aprendizaje. Nunca se ha cuestionado ni dentro ni fuera de las Escuelas de Magisterio, es decir, ni en su formación inicial ni en la permanente. No me estoy refiriendo ya sólo a lo que se enseña y/o aprende que tampoco se cuestiona, ya que viene dado desde las alturas, ni siquiera a la forma o los métodos. Me estoy refiriendo a la falta de intuición, de improvisación, de naturalidad, de espontaneidad, de creatividad, a lo informal, etc., variables tan relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que, en gran parte, nos agarramos a lo establecido, sin romper la norma. Hay un ejemplo sacado de la vida real, académica, muy gráfico, mediante el cual Mercedes Ruiz Paz en su libro *Los límites de la educación* nos hace reflexionar cuando nos explica que el paroxismo por hacer ciencia, la falta de formación, de solidez y de sentido crítico de los importadores, introdujeron en nuestros planes de estudios las taxonomías de Bloom y Gagné como quien descubre la pólvora, cito textualmente a la autora Ruiz Paz. Algunos autores, seguidores de este método, se volvieron locos y pensaron que introduciendo los objetivos de la educación mediante el sistema de taxonomías —que por cierto es una forma de la ciencia biológica de ordenación jerarquizada y sistemática, con sus nombres, de los grupos de animales y vegetales— quedaban incluidos todos los objetivos de la educación y, por tanto, la pedagogía pasaría a ganarse el respeto de las otras ciencias. La actividad planificadora que permitía la taxonomía favorecía que nada quedase ya al albedrío de los maestros, a la improvisación o a la intuición, que era lo que se quería evitar, porque bajaba el estatus de la acción pedagógica. De esta manera, todo podía ser previsible, controlable, planificable y formulable con verbos de acción observable.

La pretensión de exhaustividad de las taxonomías aplicadas a la educación resulta ser un delirio propio de la más pura paranoia de control de la realidad. Los sucesos educativos no pueden ser incorporados a las taxonomías y jerarquizados a modo de clasificación. No podemos, ni debemos clasificar la educación como

si de unos vegetales con hojas de borde liso o rugoso se tratara. El fin último con-  
fesado de este plan era desterrar de las aulas la intuición, la creatividad, la espon-  
taneidad, etc., como antes he citado, y ante ello habría que preguntarse qué habría  
sido de la enseñanza, del arte o de la ciencia sin la intuición. Si algo está suficien-  
tamente planificado, exhaustivamente planificado, la intuición, la espontaneidad,  
etc., estaban de más. Se proponía el sometimiento del maestro, las enseñanzas reci-  
bidas y programadas tanto en su formación inicial como permanente mediante el  
rendir cuentas a la clase pedagógica a través de sus programaciones entregadas por  
escrito al principio de cada curso y vigiladas en su cumplimiento a lo largo de él.  
Esta situación de programación y diseño, aprendida por el futuro enseñante y esta  
puesta en marcha en su ejercicio como profesional ha provocado una burocratiza-  
ción, una presión burocrática en los maestros, especialmente de infantil y primaria,  
que está minando lentamente la ilusión de los enseñantes; a esto se llama extenuar  
al profesorado sin motivo impidiéndole dedicarse a su auténtico trabajo que es  
enseñar a sus alumnos y alumnas, sometiéndole a redacciones estériles y a casi  
cotidianas reuniones de coordinación, de nivel, de ciclo, de etapa, claustros o comi-  
siones pedagógicas, que no parecen poner las cosas a favor para que una enseñan-  
za eficaz funcione en los centros educativos.

Cuando se abre el debate social, si alguna vez se ha abierto, acerca de la cali-  
dad de la enseñanza, nunca se cita, o como mucho tímidamente, que uno de los  
obstáculos definitivos para conseguir una más alta calidad es haber convertido a  
los maestros en administrativos y a los equipos directivos de los colegios, de las  
escuelas, de los centros de enseñanza, en suma, en jefes de negociado.

Es esto algo más que un ejemplo, es la más pura realidad. La formación del  
magisterio español es, desde antaño, la historia de una decepción, palabra que en  
este momento se me ocurre como la más próxima a una deuda, ya que por decep-  
ción se entiende engaño, desilusión, chasco; o sea, el resultado evidentemente  
contrario, negativo, de lo que se debe recibir o al menos está programado como  
posible en un orden positivo de cosas. Las leyes y teorías educativas han ido incor-  
porando temas irrelevantes a los distintos planes de estudios y eliminando conte-  
nidos importantes que formaban parte de ellos, invocando la necesidad de aquellas  
doctrinas conceptuales como algo realmente ineludible, al menos por lo que a sim-  
ple vista parecían; al fin y al cabo en la mente del legislador se mantenía, se man-  
tiene, la idea de que esos temas eran, son, irrelevantes, pero a la vez menos  
comprometedores, lo que a simple vista no lo parecía para el estudiante, para el  
futuro maestro. Esta cuestión así planteada no provoca la menor inquietud; sólo  
aparece el fantasma de la duda cuando vives los conocimientos que se están impar-  
tiendo, a la vez que necesitas respuestas ante los problemas educativos de alcance  
inmediato en tu entorno y no son evidenciados ni tratados en la dinámica acadé-  
mica, y es entonces cuando empiezas a echar de menos cosas que deberían con-  
templarse en el plan de estudios y, sin embargo, brillan por su ausencia; con lo  
cual eres consciente de que no habría mucha diferencia entre acudir a un centro  
escolar o comprarse unos fascículos en cualquier kiosco, porque el nivel de conte-  
nido, diría divulgativo, intrascendente, es muy similar.

Los planes de estudios en la formación de los maestros y maestras, aunque  
esto podría ser extensivo al resto de las carreras universitarias, han copiado el  
modelo de los medios de comunicación que pueden ofrecer una noticia insignifi-  
cante como si tuviera una enorme importancia y viceversa. La grandilocuencia del

nombre de una asignatura parece ofrecernos el oro y el moro y al final nos está induciendo a un estudio de algo muy superficial. Así pues, la labor primordial de los centros de enseñanza en la formación de maestros y maestras, además de esta formación, es, debería ser, desarrollar en los alumnos un criterio que les permita discernir entre los contenidos necesarios y valiosos y los meramente anecdóticos, con ello se eliminarían contenidos, temas y conocimientos que son los que han estado presentes desde el origen de nuestra civilización y que de llevarse a cabo por meras decisiones político-coyunturales afectarían a todo el entramado de nuestra cultura desde sus propios cimientos.

También hay que decir respecto a la formación del maestro, de la maestra, que los cursos que llevan a cabo están mediatizados por la ideología imperante del gobierno. Se reciben cursos de formación del profesorado impartidos por facultades y centros de formación del profesorado que en estos últimos años han sido los principales vehículos de difusión y los principales aparatos de propaganda de la Reforma Educativa. Cursos que podrían ser determinantes para el reciclaje del maestro, de la maestra, y que acaban por ser meras clases de adiestramiento según las directrices pedagógicas imperantes, escasas de crítica, fieles creyentes de la burocracia establecida y, a lo peor, poco valoradoras de la importancia de los contenidos en la educación. Aquí se plantea un problema grave de ignorancia. ¡Ah, la ignorancia!, se puede decir que es atrevida y a la vez preocupante. No es tan preocupante una persona ignorante si lo que sabe es que tiene mucho por aprender. Tarde o temprano puede abrirse camino hacia el conocimiento. Lo que sí es grave es que el ignorante crea que sabe todo lo que hay que saber, que no son pocos los que así actúan, y desconozca que existen conocimientos y caminos para salir de la ignorancia. Lo grave es que no perciba su ignorancia como tal, y es más grave si esta persona está a cargo de un grupo de alumnos y alumnas. Esta ignorancia va extendiéndose paulatinamente en los colegios. La preparación de los futuros enseñantes es cada vez peor. Es el gran reto con el que nos presentamos, es la gran contradicción en un mundo de culturas y subculturas que intenta constantemente obtener respuestas a todos los interrogantes. Hay que buscar el camino, la fórmula, pero ninguna de ellas será mejor que el esfuerzo realizado por el enseñante en superar sus conocimientos inmediatos a pesar del acoso de la Administración con sus insistentes y frías leyes que no nos llevan a nada, salvo a algo más material, superficial y burocrático que interesarnos por que el rendimiento académico de nuestros alumnos y alumnas sea cada vez mejor, por que la dedicación y preparación del maestro responsable —que es el que verdaderamente está soportando todo el peso del sistema educativo pese a las circunstancias que lo rodean—, sea lo que verdaderamente vale la pena velar y cuidar. En resumidas cuentas, con la falta de preparación la Administración ha colocado al maestro al nivel de cuidador socio-cultural de los alumnos y alumnas, restándole presencia y relevancia en la sociedad como ya sucediera en años y siglos anteriores, o quizás porque nunca se le dio su sitio, y esto lo ha conseguido la Administración, el Estado, el Poder legítimamente constituido no sólo con su ideología sectaria, sino con sus leyes y reglamentos.

### 3. La formación de las maestras

Hemos estado pasando factura al magisterio sin distinción de sexos. Es decir, hemos mostrado la problemática del magisterio en general sin diferenciar si hombres

o mujeres, aunque a la vez incluyendo a ambos sexos; pero sería injusto no dar un breve repaso a la situación profesional de la maestra, al menos en los albores de su vida laboral, ya que lo primero que debemos plantearnos es que, sin duda, la historia de la escolarización de la mujer no ha sido un camino de rosas, como bien dice el profesor Mariano Enguita; y digo escolarización porque puedo sin miedo a equivocarme —la historia me lo confirma— decir que una de las grandes exclusiones sociales que han estado en la base del surgimiento de los sistemas escolares han sido las mujeres; primero, excluidas de la escuela, luego incluidas en la escuela pero excluidas de la enseñanza y llamadas a las aulas más bien para ser domesticadas más que alfabetizadas, educadas, recibir unos conocimientos, etc., y finalmente incluidas en la enseñanza pero con limitaciones, entre ellas las de los conocimientos.

Llegados a este punto ¿qué ocurre, por tanto con su formación? No cabe la menor duda de que la primera palabra que se me ocurre, aunque algo tópica, es ésta: discriminación. La mujer en general, la maestra en particular ha estado, sigue estando discriminada; lo que no nos va a sorprender, por tanto, que la maestra lo haya estado desde los comienzos de su historia como futura formadora. Para empezar, las Escuelas Normales se crearon, primaria y preferentemente, para formar a hombres no a mujeres; lo que quiere decir que a las mujeres no se les encontraba socialmente aptas —«el sexo débil» o el «bello sexo»— como para recibir unas enseñanzas escolares en toda su regla, por tanto para qué formar maestras en una institución creada especialmente para ello; entre otras cosas, esto hubiera resultado extraordinariamente caro para el erario público y además iban a tener las mismas posibilidades que el varón. ¡Demasiado fuerte! Así que las Escuelas Normales echan a andar en 1839 sin la compañía académica de las mujeres. La historia prosigue, y al promulgarse la celeberrima Ley Moyano de 1857, ¡oh sorpresa!, 18 años más tarde, encontramos en su artículo 114 el siguiente texto: «El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas». Qué duda cabe de que esta expresión marca un hito en la historia de la educación española y se puede añadir que la creación de Escuelas Normales femeninas tiene de singular el espíritu que lo mueve, que no es más que el que exista una institución docente que se preocupe por la educación femenina y que pretenda, además, en la parcela de la enseñanza, la incorporación de la mujer al mundo laboral. Pero, de entrada, la expresión de la ley no puede ser más reservada; la palabra «procurará» provoca recelos ya que no se atiende a la idea inmediata y formal de creación de estos centros, sino cuando —sin fecha fija— se considere conveniente. En realidad, lo que provocó, en un principio, fue un cierto recelo, dando lugar meses más tarde a un justo entusiasmo, ya que el curso 1858-59 se inició con la creación de la primera Escuela Normal Central de Maestras —que así se llamó— en Madrid.

En orden a lo comentado sobre la formación de las maestras, tal como ya habíamos anunciado y enunciado, debemos atender de qué forma se legislan los contenidos de sus enseñanzas. De entrada, se omiten asignaturas propias de las Escuelas Normales de Maestros como «Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura», así como las «Nociones de Física e Historia Natural», siendo sustituidas por asignaturas tales como «Labores propias del sexo» y «Ligeras nociones de higiene», por lo que la ausencia de materias denominadas «científicas» para las futuras maestras en el plan de estudios es absoluta. Ello muestra el carácter

subsidiario que los gobiernos liberales y por tanto el Estado asignaban a la preparación profesional de las futuras maestras. Y no acaban aquí las peculiaridades implantadas por el Sistema: la Escuela Normal Central de Maestras, antes citada, se puso bajo la dirección y vigilancia de la Junta de Damas de Honor y Mérito, —ya su nombre lo dice todo— para que la moral, el honor, la obediencia, el pudor, etc., fueran los requisitos a valorar en una buena maestra, que no dejaba de ser madre y esposa. Como bien podemos ver, en el control de la enseñanza de las maestras el Estado simplemente cumple un papel accesorio, abdicando a favor de instituciones religiosas y/o privadas. La Ley Moyano fue un hito en la Historia de la Educación española, pero seguía discriminando la educación de la mujer con respecto al hombre, naturalmente. Y así se mantuvo durante años, manteniendo esas distancias que más que académicas han sido, son y serán siempre indignas en razón del papel que la mujer ha jugado a lo largo de la historia, donde nunca se han encontrado razones de ningún tipo para discriminarla y rebajarla sino sólo aquellas que son propias de la sinrazón humana. Como anécdota curiosa, hay muchísimas, aunque he seleccionado la de una destacada alumna de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, Mercedes Sardá, que contaba cómo todavía en 1900 produjo escándalo que ella viajara ¡sola! a París para disfrutar una beca concedida por su Centro.

### Para terminar

Estas reflexiones, por qué no decirlo, también son lamentaciones que tienen su base y su justificación, y están bien fundamentadas; de todas formas sólo desde un análisis profundo de su historia donde queden bien patentes los modelos de control, los modelos de discurso, las tensiones, las ambigüedades, las luchas, etc., serían también otra forma para conocerlas mejor.

Concluyo exponiendo que con estas consideraciones no he querido dejar el cuerpo con escalofríos ni el alma con angustias y ansiedades, pero es que contar esto es no hacerlo más que con una idea: máxima atención hacia nuestros formadores para un presente y un futuro. Todos los pormenores que he contado no son sólo el pasado, son también el presente; se han dado en el pasado pero gran parte de ellos no están superados en el presente; la preparación de los maestros y maestras debe cambiar mucho y tener en cuenta que las necesidades de la educación deben atender más al desarrollo integral de los alumnos que a someterlos bajo la idea férrea de los contenidos y hacerles vivir las auténticas necesidades culturales, sociales y profesionales actuales. Se trata más que de conocimientos, transmitir valores; se trata de aprender a pensar; la formación debe ir encaminada hacia una apertura al mundo a los problemas que preocupan a la sociedad. Es la formación, es el aprendizaje dirigido hacia el análisis de la realidad. El futuro maestro y maestra deben recibir una formación que conlleve una actividad práctica fundamental, pues el maestro, la maestra no necesitan sólo saber sino saber hacer y eso sólo se logra en la práctica. Dice Juan Delval en su libro *Los fines de la educación* que aparte de los conocimientos necesarios el maestro tiene que ser también un organizador, un creador de situaciones, un animador de un grupo social que vive dentro del aula, labor ésta que aún con la falta de medios, el maestro, la maestra, en tantas ocasiones a lo largo de la historia ha sabido afrontar;

antes que el profesional está la persona. La deuda histórica no ha sido mayor porque siempre, por encima de todo y de todos han sido y son estos profesionales los que han luchado y seguirán haciéndolo a favor de nuevos y esperanzados horizontes educativos.

## Bibliografía

- ÁVILA FERNÁNDEZ, A.: *La Escuela Normal de Maestros de Sevilla en la segunda mitad del siglo XIX*, Sevilla, Alfar, 1986.
- BALL, S. J.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, 1989.
- BALL, S. J. (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1997.
- DÁVILA BALSERA, P.: *La honrada medianía*, Barcelona, PPU, 1994.
- DELVAL, J.: *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI, 1996.
- EZPELETA AGUILAR, F.: *Crónica negra del magisterio español*, Madrid, Grupo Unisón ediciones, 2001.
- EZPELETA AGUILAR, F. y EZPELETA AGUILAR, C.: *Escuelas y maestros en el siglo XIX*, Zaragoza, Certeza, 1997.
- GIL Y ZÁRATE, A.: *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos, 1855.
- GUZMÁN GÓMEZ-LANZAS, M.: *Vida y muerte de las Escuelas Normales*, Barcelona, PPU, 1986.
- LOZANO SEIJAS, C.: *La educación en los siglos XIX y XX*, Madrid, Síntesis, 1994.
- MELCÓN BELTRÁN, J.: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- MOLERO PINTADO, A.: «La formación del maestro español, un debate histórico permanente», Número extraordinario. *Revista de Educación* (2000), pp. 59-82.
- MORGENSTERN DE FINKEL, S.: «Formación del profesorado en España: una reforma aplazada», en POPKEWITZ, T. S. (comp.): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1994.
- NAVARRO SANDALINAS, R.: *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1810-1939)*, Lérida, Textos Universitarios «Sant Jordi», 1998.
- RUIZ PAZ, M.: *Los límites de la educación*, Madrid, Grupo Unisón ediciones, 2000.
- SAN ROMÁN, S.: *Las primeras maestras*, Barcelona, Ariel, 1998.