

HISTORIA DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA

NARCISO DE GABRIEL (*)

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos en este *1.º Encontro Ibérico de História da Educação* no responde exactamente a todas las expectativas que su título puede legítimamente suscitar. La historia de la profesión docente se restringe aquí a un sector de dicha profesión, el magisterio, y se centra en una de las dimensiones del proceso de profesionalización: la formación⁽¹⁾. El período histórico abarcado será el comprendido entre la aparición de las Escuelas normales y la II.ª República.

Por lo demás, la historiografía educativa española también ha centrado sus esfuerzos en el estudio del «oficio de maestro», prestando mucha menos atención a los profesionales que ejercen su función en otros niveles del sistema educativo. Y en estas investigaciones se concede una prioridad evidente al análisis de la capacitación profesional de los maestros, y muy especialmente a su formación inicial, canalizada a través de las Escuelas normales⁽²⁾.

A lo largo de estas páginas se intenta ofrecer una visión sintética de cómo ha discurrido históricamente la formación del magisterio en España, basándonos para ello en algunas de las investigaciones llevadas a cabo durante los últimos años. No se pretende, por consiguiente, realizar un análisis detallado de dicha formación, sino presentar sus rasgos más característicos. Tampoco se pretenden enunciar conclusiones especialmente novedosas, sino sintetizar parte de los conocimientos que poseemos sobre el tema objeto de estudio.

1. Génesis de las Escuelas normales

Las Escuelas normales, a las que se encomienda la formación inicial de los maestros, hacen su aparición en España durante el segundo tercio del pasado siglo. Su crea-

(*) Universidade da Coruña.

ción, según los estudiosos del tema (Escolano Benito, 1984; Gómez Rodríguez de Castro, 1986; Martínez Navarro, 1988; Vega Gil, 1988), está determinada por factores de diversa índole.

1) En primer lugar, las Escuelas normales surgen con el propósito de responder a las demandas de formación del profesorado generadas por el sistema nacional de educación que estaba implantándose en España. En consecuencia, la indagación de sus causas últimas nos remite al análisis de los factores económicos, sociales, políticos e ideológicos que determinaron la emergencia y consolidación de los modernos sistemas de enseñanza. Así pues, la historia de las instituciones encargadas de capacitar profesionalmente a los maestros — y, en un sentido más amplio, la historia del maestro — resulta inseparable de la historia de la escuela.

Los mecanismos tradicionales para la formación del magisterio, que combinaban el sistema de *pasantías* con los debates académicos⁽³⁾, no resultaban suficientes ni adecuados para satisfacer las demandas que se producían en el interior de los nuevos sistemas educativos nacionales, de ahí que se encomendase esta misión a una institución específicamente diseñada para ello.

La Escuela normal permitiría, entre otras cosas, crear una enseñanza primaria uniforme en los contenidos, los métodos y la lengua, contribuyendo de esta forma a la construcción de la unidad nacional. Según Laureano Figuerola, alumno de la primera promoción de la Escuela Normal Central y primer director de la Escuela Normal de Barcelona, se esperaba de estas instituciones que «dando a la instrucción primaria una dirección uniforme y vigorosa, *nacionalicen*, por decirlo así, ese conjunto de pueblos a que se llama España, y que en vez de ser un estado, presentan opuestos intereses y hasta hostiles miras por el espíritu de provincialismo que los domina» (citado por Pozo Andrés y Pozo Pardo, 1989, p. 70).

2) En segundo lugar, las Escuelas normales aparecen, al menos en un primer momento, con el propósito de difundir una determinada metodología didáctica. A principios del siglo XIX se intentaron implantar en España los métodos de Pestalozzi, Bell y Lancaster y José Mariano Vallejo, que originaron otros tantos ensayos de «escuela normal». Conviene precisar sin embargo que en este momento la «escuela normal» se identifica con una escuela primaria modelo.

Cuando en 1834 se inicien los trámites para la constitución de la Escuela Normal Central todavía se vinculará ésta al conocimiento y difusión de un determinado sistema de enseñanza, concretamente el sistema mutuo, ideado por Bell y Lancaster, pero pronto desaparecerá esta concepción unimetodista en beneficio de otra más amplia y abierta. Con todo, la escuela práctica aneja a la Normal Central se organizará según las directrices del sistema mutuo.

3) En tercer lugar, las Escuelas Normales surgen cuando ya existe un conocimiento educativo relativamente sistematizado. Este *corpus* teórico justifica que se cree una

institución con el encargo explícito de difundirlo. A su vez, la creación de las Normales contribuirá al enriquecimiento de ese conocimiento. Por lo que respecta a la historia de la educación, su cultivo y desarrollo en España esta íntimamente vinculado a su presencia en las Escuelas normales, tal como se ha señalado reiteradamente.

Estas son, en apurada síntesis, algunas de las coordenadas que contribuyen a explicar la aparición de las Normales. A continuación intentaré exponer, también brevemente, su evolución y principales características.

Sus orígenes se remontan a 1834, que es cuando el Ministro Moscoso de Altamira nombra una comisión a la que encarga, entre otros cometidos, la creación en Madrid de una Escuela normal que permita formar en el método de enseñanza mutua a profesores procedentes de todas las provincias españolas, los cuales deberían contribuir posteriormente a su difusión.

El Plan General de Instrucción Pública de 1836 establecía que «habrá en la capital del reino una escuela normal central de instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid», añadiendo que «cada provincia podrá sostener por sí sola, o reunida a otra u otras inmediatas, a juicio de las Diputaciones provinciales, una escuela normal primaria para la correspondiente provisión de maestros». Este Plan tuvo escasa vigencia, pero la normativa relativa a las Escuelas normales será recogida casi literalmente por el Plan de Instrucción Primaria de 1838.

En cumplimiento de esta normativa, en 1839 se inaugura en Madrid la Escuela Normal Central, dirigida e inspirada por Pablo Montesino⁽⁴⁾. Durante los años siguientes se instalan las Escuelas normales provinciales, cuyo profesorado se reclutará preferentemente entre quienes habían cursado estudios en la Central. La creación de estos centros se produce con bastante celeridad, pues en 1845 ya existían 42, incluyendo el ubicado en Madrid. Conviene precisar sin embargo que alguno de ellos «no pasaba de ser una escuela primaria, tanto en su organización y alumnos concurrentes como en los contenidos curriculares impartidos» (Vega Gil, 1988, p. 55), por lo que Antonio Gil de Zárate, uno de sus principales impulsores, afirmará que «no tienen de escuela normal más que el nombre». Con el paso de los años las Escuelas normales tenderán a homogeneizarse, ajustándose al modelo contemplado por la legislación.

Las Escuelas normales de maestras se crearán más tarde, evidenciándose así, una vez más, que los liberales estaban más preocupados por la ilustración de los hombres que por la de las mujeres. La Ley Moyano decía que el gobierno «procurará» que se establezcan estos centros, aunque algunas provincias ya los habían creado anteriormente por iniciativa propia (Escolano Benito, 1984, p. 89). La Escuela Normal Central de Maestras se fundó en 1858, experimentando una importante renovación en 1882 (Colmenar Orzaes, 1983 y 1989).

2. La Formación del magisterio durante el siglo XIX

La formación que recibían los aspirantes a maestros tenía tres componentes fundamentales:

- 1) Un componente de carácter cultural, que era el que alcanzaba un mayor peso dentro del plan de estudios. La importancia de este bloque formativo se justifica por los reducidos conocimientos que se exigían para ingresar en las Escuelas normales. Concretamente, y hasta 1931, el único requisito consistía en tener cursados los estudios primarios.
- 2) Un componente pedagógico, que tenía escasa relevancia, debido, entre otras razones, al peso de las materias culturales y a la reducida duración de los estudios.
- 3) Un componente práctico, que se canalizaba a través de las escuelas primarias anejas a las Normales. Este aspecto formativo fue siempre uno de los más descuidados.

La extensión y profundidad relativa de los estudios dependía no obstante del título al que se aspirase. La Ley Moyano diferencia, recogiendo la legislación anterior, tres clases de títulos: elemental, para cuya obtención era preciso estudiar dos años en una Escuela normal; superior, que requería cursar un año más; y normal, que se alcanzaba después de cuatro años de estudios, el último de los cuales debía realizarse en la Escuela Normal Central. Esta diversificación de los títulos refleja la diversidad de escuelas primarias contempladas por la misma ley: superiores, elementales completas, incompletas y de temporada. A una escuela primaria dividida en diferentes categorías corresponde un magisterio igualmente escindido. Y no se trata de distinciones meramente retóricas, sino que implican, tanto en uno como en otro caso, un tratamiento diferenciado por parte de la administración.

El plan de estudios de 1858, vigente, con pequeñas modificaciones, durante casi todo el siglo XIX, establece las materias propias de cada título, reflejando perfectamente el diferente peso de cada uno de los tres componentes formativos y el predominio indiscutible

de los contenidos de carácter cultural. El maestro elemental debía superar las asignaturas que seguidamente se relacionan: Doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, Teoría y práctica de la lectura, Teoría y práctica de la escritura, Lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía, Aritmética, Nociones de geometría, dibujo lineal y agrimensura, Elementos de geografía y nociones de historia de España, Nociones de agricultura y Principios de educación y métodos de enseñanza. El número de materias ascendía a nueve, de las cuales las cuatro primeras estaban presentes en los dos cursos y las cinco últimas en uno solo. Para alcanzar el título de maestro superior había que estudiar once asignaturas más, algunas de las cuales eran de ampliación, pues ya formaban parte del grado elemental: Doctrina cristiana explicada e historia sagrada, Lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía, Teoría y práctica de la lectura, Teoría y práctica de la escritura, Complemento de la 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 y Pedagogía. Por último, quien aspirase a conseguir el grado de maestro normal estaba obligado a superar otras cuatro asignaturas: Retórica y poética, Pedagogía, Noticia de las disposiciones oficiales relativas a primera enseñanza y Religión y moral. Por lo que respecta a las prácticas de enseñanza, se establecía que «desde el segundo semestre de los estudios que se requieren para ser Maestro elemental asistirán los alumnos a los ejercicios de la Escuela práctica, ocupándose durante el último semestre en el régimen y dirección de la Escuela», obligación que también afectaba a los alumnos del grado superior y normal⁽⁵⁾.

Ahora bien, con independencia de la titulación alcanzada, la formación que pretendía proporcionarse a los maestros era muy limitada. El Reglamento de 1843 sostenía que «el carácter de esta enseñanza tiene que ser esencialmente popular. Todo lo que no sea estrictamente (sic) necesario al pueblo es una excrescencia dañosa, un defecto que la imposibilita de cumplir con su especial objeto. Este objeto es formar maestros de escuela, y más que todo, maestros de aldea: cuantos conocimientos adquieran han de ser sólidos, prácticos, capaces de transmitirse a hijos de gente sencilla y pobre, los cuales, destinados a un trabajo continuo y material, no tendrán el tiempo necesario para la reflexión y el estudio. (...) Dar demasiada latitud a ciertas materias, empeñarse en explicar cursos completos de física, de química, de historia natural, de matemáticas, es un lujo de enseñanza impropio, perjudicial, que, o bien abrumba a entendimientos no preparados para recibirla, o engendra pedantes insufribles, que envanecidos luego con su saber mal dirigido, salen de una condición que les hubiera ofrecido paz y bienestar, para correr tras de otra donde sólo encuentran zozobras y miserias»⁽⁶⁾.

Este texto, cuyo espíritu permanecerá vigente hasta bien entrado el presente siglo, evidencia la concepción que tenían los liberales de la educación popular. Estos entendían que la instrucción debía extenderse efectivamente a toda la población, pero en dosis perfectamente diferenciadas. Y la dosis de saber que convenía a las clases populares era muy reducida, destinados como estaban a «un trabajo continuo y material», tal como advertía el propio Reglamento. Si se daba una mayor extensión a la enseñanza primaria se corría el riesgo de que los destinados a realizar ese trabajo aspirasen a desempeñar funciones reservadas a las clases acomodadas, amenazándose así la necesaria armonía social.

Y dado que los maestros eran los encargados de la educación popular, su formación tampoco podía exceder determinados límites. En definitiva, los maestros no debían saber, básicamente, más que aquello que debían enseñar. De ahí que los planes de estudio de las Escuelas normales reprodujesen, en lo fundamental, el *currículum* de las escuelas primarias, al que se añadían los principios pedagógicos básicos.

Así concebida, la formación del magisterio poseía dos ventajas fundamentales. En primer lugar, se conjuraba el peligro de que la escuela primaria se excediese en su función

instructiva, suscitando entre los hijos de las clases trabajadoras expectativas de movilidad social. En segundo lugar, se impedía que los maestros, a los que esperaba una vida «humilde y laboriosa», aspirasen a desempeñar una profesión más beneficiosa para ellos.

Existía sin embargo un tipo de formación, la religiosa, a la que se concedía una especial importancia. El Reglamento de 1843 afirmaba incluso que «todas» las demás materias podrían suprimirse menos esta: «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»⁽⁷⁾. La religión, además de ser objeto de un estudio sistemático, impregnaba el resto de las materias del programa, al menos hasta la instauración de la II República (Cerezo Manrique, 1986). Y es que el maestro, si bien precisaba escasos conocimientos, necesitaba en cambio estar adornado de todas las virtudes, tal como reclamaba la literatura pedagógica de la época.

El plan de estudios que ofertaban las Escuelas normales femeninas coincidía parcialmente con el de las masculinas. Existían sin embargo materias específicas de las maestras, entre las que destacan las labores, que ocupaban una buena parte del horario escolar, como también sucedía en la enseñanza primaria. Concepción Saiz describía así el primer plan de estudios de la Escuela Normal Central de Maestras, de la que fue alumna y más tarde profesora: «El programa de estudios no corría peligro de producir anemia cerebral ni a la más estudiosa. Constituíanlo las enseñanzas de Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Religión, Pedagogía y Labores en el primer curso (grado elemental), adicionadas en el segundo curso (grado superior) con leves nociones de Geometría, Geografía e Historia de España» (citado por Colmenar Orzaes, 1983, p. 108).

Esta reducida capacitación profesional de maestros y maestras, unida a una dotación económica igualmente raquítica, contrastan con la elevada misión que se les encomienda, hasta el punto de que se afirma reiteradamente que el porvenir de las sociedades depende en gran parte de su labor civilizadora. En definitiva, al magisterio se le asigna una empresa de gran trascendencia, pero se le dota para su realización de un capital cultural y económico sumamente precario. Contradicción que refleja el escaso interés que en la práctica, y al margen de las proclamas ideológicas, tenía el liberalismo, al menos en sus versiones más moderadas, por la instrucción popular. La eficacia que todavía mantenían los mecanismos de legitimación propios del Antiguo Régimen, el incipiente desarrollo de la industrialización y el caciquismo que dominaba la vida pública son algunas de las circunstancias que explican el escaso entusiasmo y las vacilaciones que experimentan los liberales cuando deciden construir el nuevo sistema educativo.

Pero a pesar de todas las cautelas adoptadas para encauzar debidamente la formación del magisterio, las Escuelas normales suscitaban reticencias en determinados sectores sociales, de ahí que en 1849 se acordase reducir su número a 30, de las cuales 20 serían elementales y 10 superiores. En este mismo año se crean los inspectores de primera enseñanza, a los que correspondía controlar la actuación de los maestros y corregir sus

posibles desviaciones. Es también en 1849 cuando se introduce la enseñanza de la agricultura en las escuelas primarias, decisión que obedece a dos motivos fundamentales, tal como he intentado poner de manifiesto en otro trabajo⁽⁸⁾: uno explícito — mejorar las «rutinarias» prácticas agropecuarias — y otro relativamente oculto: mostrar a los hijos de los labradores el destino social que les estaba reservado.

Más drástica será todavía la medida adoptada en 1868 por Severo Catalina, que decidió clausurar las Escuelas normales e integrar los estudios de magisterio en los institutos de segunda enseñanza. Esta decisión no tuvo sin embargo mayores consecuencias, pues serán restablecidas por Ruiz Zorrilla en el transcurso de este mismo año.

Cabe afirmar entonces que la formación inicial del magisterio dependía cada vez en mayor medida de las Escuelas normales. Pero esto no debe hacernos olvidar que durante todo el siglo XIX y principios del XX había un importante número de maestros que no poseían más titulación que un certificado de aptitud, expedido por la Junta local de primera enseñanza o por la Escuela normal que los habilitaba para regentar escuelas elementales incompletas⁽⁹⁾. En tal situación se encontraba en 1880 el 24,67% de los maestros y maestras públicos y el 7% de los privados, existiendo además un 4,77% de los primeros y un 37,93% de los segundos que carecían de cualquier tipo de acreditación profesional⁽¹⁰⁾. Es muy posible que algunos de estos maestros se hubiesen formado como *pasantes* y asistido a las sesiones de las Academias Literarias de Profesores de Instrucción Primaria, que se potencian desde el Gobierno en la década de 1840, pero otros no poseían más conocimientos que los alcanzados durante su propia escolarización⁽¹¹⁾. Así pues, aunque el modelo de formación liberal, representado por las Escuelas normales, tiende a imponerse, continúa vigente el tradicional, cuyas características han sido estudiadas por M.^a del Mar y Alberto del Pozo (1989, pp. 296-304).

3. Las reformas de las Escuelas normales durante el primer tercio del siglo XX

Los planes de estudio de las Escuelas normales no experimentaron cambios significativos durante la Restauración decimonónica, si exceptuamos las reformas introducidas en las femeninas. Habrá que esperar a 1898 para que se reorganicen sus estudios, abriéndose entonces un ciclo de reformas al que aludiremos posteriormente (Cerezo Manrique, 1991, p. 39).

A lo largo de estos años las Normales «se vieron sumidas en un total olvido y abandono» (Escolano Benito, 1984, p. 90), a pesar de las deficiencias que se detectaban en su funcionamiento. Estas deficiencias eran denunciadas por los sectores que reclamaban insistentemente su reforma. Paulí Dávila Balsera⁽¹²⁾ diferencia tres corrientes críticas y reformistas: la que representaba a las asociaciones y a la prensa profesional, la que se expresaba a través de *La Escuela Moderna*, a cuyo frente se encontraba Pedro de Alcántara García, y la que se nucleaba en torno a la Institución Libre de Enseñanza,

que tenía a Manuel Bartolomé Cossío como principal protagonista. Prudencio Solís, en un artículo publicado en *La Escuela Moderna* (1894), resumía así algunas de las críticas que suscitaban estas instituciones: «Las Escuelas Normales aparecieron en la escena con escasos medios de vida y prosperidad. Empezaron a funcionar con personal muy reducido, que hasta hace poco estuvo malísimamente remunerado; se instalaron en locales inadecuados, donde continúan todavía; carecieron siempre del indispensable material de enseñanza; en sus estudios no se ha introducido 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» (citado por Escolano Benito, 1984, pp. 90-91).

Estas reivindicaciones reformistas, unidas a los cambios que se operan en la configuración de la enseñanza primaria, propician que a finales del siglo XIX se inicie la reorganización de las Normales⁽¹³⁾. El 23 de septiembre de 1898 se dicta un decreto reduciendo la duración de los estudios, que se limitan a dos cursos de cuatro meses y medio cada uno para el título elemental, a dos cursos académicos completos para el superior y a tres para el normal. Una de las novedades más importantes que introduce esta disposición legislativa es la graduación de la enseñanza en las escuelas anejas a las Normales (Viñao Frago, 1990).

En los primeros años del presente siglo se producen sucesivas reformas. El 6 de julio de 1900 se restablece la duración tradicional - dos cursos académicos completos de los estudios que conducían a la obtención del título elemental, dividiéndose además el grado normal en las secciones de letras y ciencias. Al año siguiente nos encontramos con una nueva reforma, cuyas principales características radican en la incorporación de las Normales a los institutos, aunque conservando su «unidad orgánica», y en la desaparición del grado normal. Los estudios de magisterio se reincorporan a las Normales en 1903, cifrándose su duración en dos años para obtener el título elemental y otros dos para alcanzar el superior. Con todo, algunos institutos de segunda enseñanza siguieron ocupándose durante varios años de la formación de los maestros (Guzmán, 1986, pp. 116-129).

La desaparición del grado normal, en virtud de la reforma de 1901, hacía necesario llenar el vacío que se había producido en la formación del profesorado normalista y de los inspectores de primera enseñanza. Con esta finalidad surge la Escuela Superior del Magisterio, creada en 1909 y reorganizada en 1911 y 1914 (Ruiz Berrio, 1979, pp. 193-196; Molero Pintado y Pozo Andrés, 1989). Esta institución supuso un importante avance en la renovación de los estudios de magisterio, como ha señalado Agustín Escolano (1984, p. 93): «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, etc. Además,

PLAN DE ESTUDIOS DE 1903

MAESTRO ELEMENTAL

Primer año

- Religión e Historia Sagrada
- Gramática castellana, 1.º
- Nociones de Pedagogía
- Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría
- Nociones de Geografía e Historia
- Dibujo
- Prácticas de enseñanza
- Trabajos manuales y ejercicios corporales (maestros)
- Prácticas de enseñanza y Labores (maestras)

Segundo año

- Pedagogía
- Derecho usual y Legislación escolar
- Gramática castellana, ampliación
- Geografía e Historia de España
- Nociones de Agricultura
- Ciencias físicas y naturales con aplicación a la Industria y a la Higiene
- Prácticas de enseñanza
- Trabajos manuales y ejercicios corporales (maestros)
- Prácticas de enseñanza y Labores (maestras)

MAESTRO SUPERIOR

Primer año

- Religión y moral
- Estudios superiores de Pedagogía
- Francés, 1.º
- Aritmética y Algebra, 1.º
- Geometría, 1.º
- Lengua castellana, 1.º
- Caligrafía
- Música, 1.º
- Prácticas de enseñanza y Labores (maestras)

Segundo año

- Lengua castellana, 2.º
- Historia de la Pedagogía
- Francés, 2.º
- Aritmética y Algebra, 2.º
- Geometría, 2.º
- Geografía e Historia Universal
- Ciencias físicas y naturales con aplicación a la Industria y a la Higiene
- Música, 2.º
- Dibujo de adorno y de aplicación a Labores (maestras)
- Prácticas de enseñanza y Labores (maestras)

se reforzaba la cualificación científica y pedagógica, tanto en la selección de los profesores de la Escuela como en el plan de estudios».

En la Escuela Superior del Magisterio se detecta la influencia de la Institución Libre de Enseñanza, que también inspiró otras realizaciones vinculadas con la formación del profesorado, como el Museo Pedagógico Nacional (1882), la Junta para la Ampliación de Estudios (1907) y el Instituto-Escuela (1918) (Ruiz Berrio, 1984, pp. 11-13).

El Museo Pedagógico Nacional, dirigido por Manuel Bartolomé Cossío, desarrolla sus actividades en tres direcciones. En primer lugar, funciona como un centro de investigación y docencia, emitiendo informes sobre los temas que se someten a su consideración y organizando cursos y conferencias de carácter cultural y pedagógico. En segundo lugar, actúa como un centro de documentación, ofreciendo al público interesado sus fondos bibliográficos y demás recursos materiales (colecciones de objetos, modelos de edificios escolares, diseños y ejemplares de mobiliario y material didáctico, etc.). Por último, introduce y difunde en España las colonias escolares de vacaciones (García del Dujo, 1985). En el Museo se instala también la Cátedra de Pedagogía Superior, creada en 1904 y regentada por el propio Cossío (Ruiz Berrio, 1979, pp. 198-199).

La Junta para la Ampliación de Estudios posibilitó con sus becas que determinados profesores se desplazasen a diferentes países europeos, familiarizándose así con la pedagogía que en ellos se practicaba y contribuyendo posteriormente a su difusión en España. El número de pensionados para estudiar temas educativos ascendió a 280 — algunos de ellos fueron becados en sucesivas ocasiones —, de los cuales el 30,4% eran maestros, el 21% inspectores de primera enseñanza y el 18,6% profesores de las Escuelas normales (Marín Eced, 1987).

El Instituto-Escuela se creó con la finalidad de propiciar la renovación de la segunda enseñanza. Se pretendía que este ensayo renovador orientase la reforma que necesitaban los estudios secundarios. En esta ocasión nos interesa destacar sobre todo que el Instituto-Escuela también se ocupaba de la formación del profesorado de enseñanza secundaria, tradicionalmente descuidada (Mayordomo, 1987). Entre las experiencias que se realizaron para capacitar a este tipo de profesorado cabe citar la que tuvo lugar en la Escuela Normal de Filosofía, que funcionó en Madrid entre 1846 y 1852 (Lorenzo Vicente, 1983).

Estas iniciativas promovidas por la Institución Libre de Enseñanza contribuyeron a paliar algunas de las carencias de las Escuelas normales, que serán objeto de una nueva e importante reorganización en 1914. Las características más relevantes de esta reforma, acometida por el ministro Francisco Bergamín, pueden resumirse como sigue (Escolano Benito, 1984, pp. 93-94; Guzmán, 1986, pp. 142-151; Cerezo Manrique, 1991, pp. 46-56 y 127-133):

- 1) Unificación del título, desapareciendo la tradicional distinción entre el grado elemental y el superior. A partir de ahora no habrá más que «maestros de primera enseñanza», necesitándose cuatro años de estudios para adquirir tal condición.

2) Supresión del certificado de aptitud, que permitía desempeñar escuelas elementales incompletas.

Tanto una como otra reforma están en consonancia con los cambios producidos en la enseñanza primaria. En 1910 también se habían suprimido las diferentes clases de escuelas contempladas por la Ley Moyano (superiores, elementales completas, incompletas y de temporada), que son sustituidas por las «escuelas de primera enseñanza» (Costa Rico, 1989, p. 58). La unificación de la escuela primaria conlleva, por lo tanto, la unificación del título de maestro.

3) Limitación del número de alumnos, que serían admitidos en las Escuelas una vez cumplidos los 14 años, cursados los estudios primarios y superado el examen de ingreso.

4) Fomento de las denominadas actividades complementarias (excursiones, certámenes, exposiciones, conferencias, etc.), así como de los internados, becas y bolsas de viaje.

5) El plan de estudios intenta compaginar los componentes culturales con los pedagógicos y las prácticas de enseñanza, si bien predominan ampliamente los primeros. Según cálculos efectuados por Juan Francisco Cerezo Manrique (1991, p. 130), los estudios pedagógicos solo ocupaban el 7,5% del tiempo escolar y las prácticas de enseñanza el 5%. Por lo demás, las metodologías específicas de cada materia, a las que se concedía teóricamente una gran importancia, no pasaban de ser meros apéndices de las distintas disciplinas, como subraya el propio Cerezo Manrique.

El decreto que articula esta reforma afirma que las Escuelas normales femeninas, además de formar maestras, permitían «proporcionar a las mujeres que deseen adquirirla una cultura superior a la que se da en las Escuelas de primera enseñanza»⁽¹⁴⁾. Esta doble funcionalidad determinó que los estudios de magisterio se feminizaran progresivamente, pues la profesión de maestra era una de las pocas que resultaban accesibles a las mujeres — atendiendo, entre otras razones, a las especiales cualidades que se les reconocían para la educación de la niñez — y las Normales uno de los contados centros donde podían instruirse. La feminización de los estudios es sin embargo anterior a la de la profesión, lo que demuestra que, efectivamente, un importante número de mujeres acudían a las Normales con el único propósito de adquirir un cierto nivel cultural. Según datos suministrados por Ramón López Martín (1986, pp. 368 y 371), en el curso 1922-1923 había en España 15.359 maestros y 13.565 maestras, mientras que el número de los matriculados en las Escuelas normales ascendía a 5.751 hombres y 10.390 mujeres.

Pero el plan de 1914, a pesar de las innovaciones que introduce, pronto será cuestionado. Dos son las críticas que se formulan con más insistencia: la insuficiente formación pedagógica que se proporciona al magisterio y el carácter marginal de sus estudios, esto es, su exclusión de la Universidad (Cerezo Manrique, 1991, pp. 53-56). Esta marginalidad, que está en consonancia con el carácter residual que también tenía la escuela

PLAN DE ESTUDIOS DE 1914

Primer curso

Religión e Historia Sagrada
Teoría y práctica de la lectura
Caligrafía
Nociones generales de Geografía y Geografía regional
Nociones generales de Historia e Historia de la Edad Antigua
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría
Educación física
Música
Dibujo
Costura (maestras)

Segundo curso

Religión y moral
Gramática castellana, 1.º
Caligrafía
Geografía de España
Historia de la Edad Media
Aritmética y Geometría
Pedagogía, 1.º
Educación física
Música
Dibujo
Bordado y corte (maestras)

Tercer curso

Gramática castellana, 2.º
Geografía Universal
Historia de la Edad Moderna
Álgebra
Física
Historia Natural
Francés, 1.º
Pedagogía, 2.º
Prácticas de enseñanza
Corte y labores (maestras)

Cuarto curso

Elementos de la Literatura española
Ampliación de Geografía de España
Historia Contemporánea
Rudimentos de Derecho y Legislación escolar
Química
Fisiología e Higiene
Francés, 2.º
Historia de la Pedagogía
Prácticas de enseñanza
Agricultura (maestros)
Economía doméstica (maestras)

primaria, es una de las notas distintivas del modelo diseñado para capacitar profesionalmente a los maestros: «Su formación de base, su perfeccionamiento y eventual promoción, sus expectativas y contactos académicos quedan comprendidos dentro de *un mundo aparte*, sin conexiones con el resto del sistema de enseñanza. Podemos hablar, con propiedad, de que a los maestros se les encierra en un circuito cuyo uso se reserva a las clases populares, mientras que *el otro* sistema de enseñanza excluye tanto a los maestros como a aquellas clases. La endogamia y el cierre social y académico dentro de los cuales va a funcionar el magisterio constituyen mecanismos perpetuadores de la rutina, del tradicionalismo, de la falta de estímulos intelectuales y vitales, así como bastiones aseguradores de que cualquier veleidad hacia el cambio será firmemente rechazada» (Ortega, 1987, p. 18).

Hasta 1931 no se producirá sin embargo una nueva reforma de las Escuelas normales. Los responsables de II.^a República, que tienen en la escuela primaria una de sus preocupaciones fundamentales, reorganizan radicalmente los estudios de magisterio, pues consideran que para cambiar la escuela es preciso crear un nuevo tipo de maestro. Surge así el denominado «plan profesional», cuyos rasgos más definitorios son los siguientes (Escolano Benito, 1984, pp. 96-97; Guzmán, 1986, pp. 163-179; Cerezo Manrique, 1991, pp. 56-63 y 134-140):

- 1) La formación cultural de los futuros maestros se confía a los institutos de segunda enseñanza, por lo que se exige el título de bachiller para poder ingresar en las Normales. Estas ofertarían cada año un número limitado de plazas, que serían ocupadas por quienes superasen un examen-oposición.
- 2) Las Escuelas normales, liberadas de las materias de carácter cultural, centran su actuación en la capacitación profesional. El plan de estudios tiene una duración de tres años y se estructura en torno a los siguientes núcleos temáticos: conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; metodologías especiales; y materias artísticas y prácticas. Entre las asignaturas que conforman este plan de estudios no figura la religión, que, recordémoslo, era la única imprescindible según el Reglamento de 1843.
- 3) Las prácticas docentes complementarán las clases teóricas que reciban los alumnos durante sus tres años de permanencia en las Normales. Existía además un período específico de prácticas, que se realizarían en las escuelas primarias nacionales a lo largo de un curso completo y remunerado, bajo la supervisión de los profesores normalistas y de los inspectores de primera enseñanza.
- 4) La promoción de un curso a otro se decidía en el claustro de profesores, que podía programar los exámenes que estimase pertinentes para evaluar a los alumnos cuya calificación suscitase dudas.
- 5) Una vez completada su formación, los alumnos-maestros, que así se denominaban durante el período de prácticas, podían acceder directamente al escalafón del magisterio, siempre que el claustro de la Normal así lo propusiese.

PLAN DE ESTUDIOS DE 1931

Primer curso

Elementos de Filosofía
Psicología
Metodología de las matemáticas
Metodología de la Lengua y Literatura española
Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura
Música
Dibujo
Labores y trabajos manuales para las alumnas
Trabajos manuales para los alumnos
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
Labores y trabajos manuales para las alumnas
Trabajos manuales para los alumnos
Ampliación facultativa de Idiomas

Tercer curso

Paidología
Historia de la Pedagogía
Organización escolar
Cuestiones económicas y sociales
Trabajos de seminario
Trabajos de especialización
Enseñanzas del hogar para las alumnas

Fuente: Cerezo Manrique (1991, p. 135).

6) Las Escuelas normales masculinas y femeninas se unifican, creándose un solo centro en cada provincia, lo que supone reducir su número prácticamente a la mitad. Esta medida suscitó el rechazo de una parte del profesorado, que consideraba lesionados sus derechos. También fue criticada por los sectores sociales más conservadores, refractarios a la enseñanza mixta.

7) Aunque los estudios de magisterio no se incorporan a la Universidad, se conectan con la misma a través de la Sección de Pedagogía que se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid y posteriormente en la de Barcelona.

Este plan fue el único que consiguió articular satisfactoriamente los diferentes componentes de la formación del magisterio: cultural, pedagógico y práctico, de ahí que los historiadores no ahorren calificativos al referirse a la reforma republicana: «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» (Escolano Benito, 1984, p. 97); «es todavía hoy el intento más coherente de cuantos se han emprendido en la sociedad española para obtener unos maestros cultural y profesionalmente capacitados» (Ortega, 1987, p. 19); «[es] el mejor y más completo que han tenido los maestros en nuestro país, situando a las Normales españolas en una posición de vanguardia» (Cerezo Manrique, 1991, p. 62). Pero el «plan profesional» estuvo vigente durante muy pocos años, pues desapareció con la II.ª República. El triunfo del franquismo supuso una nueva reorganización de los estudios de magisterio, esta vez de signo claramente regresivo (Escolano Benito, 1984, pp. 97-101; Guzmán, 1986, pp. 180-246; Carbonell Sebarroja, 1987, pp. 42-44; Ortega, 1987, pp. 19-21; Navarro Sandalinas, 1989 y 1990).

Esta es, a grandes rasgos, la evolución de la formación inicial⁽¹⁵⁾ de los maestros españoles desde la creación de las Escuelas normales hasta la II.ª República. Una evolución que refleja la de la propia escuela primaria. A una escuela marginal y sistemáticamente relegada corresponde un oficio igualmente marginal y relegado. Únicamente cuando el estado se interesa efectivamente por la institución escolar se adoptan medidas para dignificar esta profesión, empezando por la mejora de su formación y retribución, tal como sucedió durante el período republicano.

NOTAS

1. El sociólogo Carlos Lerena afirma en un artículo sobre el «oficio de maestro» que «dentro del proceso de cristalización de la posición y papel de la categoría social en cuestión, parece que pueden establecerse varios elementos invariantes. *Uno*: el establecimiento de un sistema homogéneo, de reclutamiento y de formación de los agentes, cada vez más exigente y especializado. *Dos*: la tendencia a convertir el ejercicio de la enseñanza primaria en una ocupación de dedicación principal y completa. *Tres*: la integración de ese sistema de agentes dentro de la burocracia pública y privada, o sea, salarización, burocratización, funcionarización. *Cuatro*: el establecimiento de órganos y asociaciones profesionales. Y *cinco*: la constitución y afianzamiento de esa categoría social, en tanto que grupo, el cual ocupa como tal un determinado lugar dentro de la estructura social y que es portador de un ethos específico.» (Lerena, 1982, p. 83).

2. María del Mar del Pozo Andrés y Andrés del Pozo Pardo (1989, pp. 49-51) resaltaban recientemente este interés de la historiografía española por el estudio de la formación del magisterio, clasificando las investigaciones realizadas en cuatro apartados:

- a) «Estudios sobre la preparación del Magisterio en la etapa anterior a la creación de las Escuelas Normales.» (...)
- b) «Trabajos de carácter general, referidos habitualmente a un amplio período histórico y a las disposiciones legislativas generadas dentro de esta etapa.» (...)
- c) «Investigaciones realizadas sobre aspectos puntuales de la formación del Magisterio en diferentes momentos cronológicos», como es el caso del origen y expansión de las primeras Escuelas normales, el curriculum de estas instituciones, sus bases legislativas, alumnado, libros de texto, prácticas, etc.
- d) «Monografías históricas sobre determinadas Escuelas Normales provinciales elaboradas en la mayoría de los casos por docentes de las mismas», y centradas sobre todo en el siglo XIX.

3. Los maestros «de tradición gremial y artesana», según denominación de Miguel A. Pereyra, «se solían formar inicialmente trabajando como pasantes de un maestro ducho en el arte de la enseñanza durante un mínimo de dos años», perfeccionándose posteriormente «a partir del debate de *problemas, situaciones* y casos relevantes para su práctica pedagógica, reflexionando sobre los mismos» («Hubo una vez maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el pensamiento ilustrado de las academias», *Revista de Educación*, n.º extraordinario 1988, p. 222). Pereyra considera que la historiografía tiende a minusvalorar el nivel formativo alcanzado por este tipo de maestros.

4. La obra de Pablo Montesino ha sido estudiada y editada por Bernat Sureda (1984), Anastasio Martínez Navarro (1988 y 1989) y Julio Ruiz Berrio (1992).

5. Real decreto de 20 de septiembre de 1858, en *Colección de Decretos referentes a Instrucción pública*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1891, t. I, pp. 163-164.

6. Reglamento orgánico de las Escuelas normales de 15 de octubre de 1843, citado por Antonio Gil de Zárate, *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855, t. I, pp. 269-270.

7. *Ibidem*, p. 271.

8. *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural*, Santiago, Universidade de Santiago de Compostela, 1989.

9. Los conocimientos que se exigían para obtener este certificado eran muy limitados. Un Real decreto de 6 de julio de 1900 establecía que «en las escuelas normales se podrán dar certificados de aptitud para desempeñar escuelas, mediante un examen de Catecismo, Lectura, Escritura, Ortografía y Aritmética» (Pedro Ferrer y Rivero, *Tratado de la legislación de primera enseñanza vigente en España*, Madrid, Imprenta de Hernando y Compañía, 1901, p. 27).

10. Cálculos efectuados a partir de los datos ofrecidos por Enrique Guerrero Salom, «La Institución, el sistema educativo y la educación de las clases obreras a finales de siglo», *Revista de Educación*, n.º 243, 1976, p. 67.

11. Esto último era lo que caracterizaba a los maestros privados que ejercían en el medio rural gallego, denominados *escolantes*, así como a la mayor parte de los que estaban al frente de las escuelas públicas elementales incompletas (cf. Narciso de Gabriel, *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia*, A Coruña, Edición do Castro, 1990, pp. 160-177).

12. *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español. Siglos XIX y XX*, texto mecanografiado que será publicado próximamente por la Editorial Anthropos, pp. 107-133. Agradezco a su autor que me haya permitido conocer este texto antes de su publicación.

13. *Ibidem*, pp. 137-148.

14. Citado por *Ibidem*, p. 170.

15. No se ha considerado aquí la formación continua del magisterio, que se realizaba a través de diferentes mecanismos (conferencias, cursos, congresos, certámenes, exposiciones, publicaciones periódicas, bibliotecas) y en la que intervenían diversas instancias (Escuelas normales, Inspección de primera enseñanza, Asociaciones profesionales). Sobre estos temas contamos ya con algunas investigaciones: Batanéz Palomares (1982), Hernández Díaz (1982), Terrón Bañuelos (1987 y 1989), Costa Rico (1989), etc.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE MARTIN, C. y GARCIA PAMPLONA, M. G. «Estudio porcentual del horario de las materias consideradas como profesionales en los planes de magisterio de la legislación española». In *El Profesor. Formación y perfeccionamiento*. Madrid: Escuela Española, 1981, pp. 61-69.
- AVILA FERNANDEZ, A. «La formación del profesorado primario desde la perspectiva histórica de finales del siglo XIX: Reorganización de las Escuelas normales y planes de estudios más importantes». *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 2, 1985, pp. 17-27.
- AVILA FERNANDEZ, A. *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Sevilla en la segunda mitad del siglo XIX*. Sevilla: Alfar, 2 vols., 1986.
- BALLARÍN DOMINGO, P. *La Escuela Normal de Maestros de Almería en el siglo XIX*. Granada: Universidad de Granada-Diputación Provincial de Almería, 1987.
- BATANAZ PALOMARES, L. *La educación española en la crisis de fin de siglo*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Córdoba, 1982.
- BENSO CALVO, C. «Génesis y problemática del funcionariado docente en España: un aspecto de la política escolar del siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 255-262.
- CARBONELL SEBARROJA, J. «La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa». *Revista de Educación*, n.º 284, 1987, pp. 39-52.
- CARDENAS OLIVARES, I. *La geografía y la formación de maestros en España: su evolución en la Escuela normal de Murcia (1914-1976)*. Murcia: Universidad de Murcia, 1987.
- CEREZO MANRIQUE, J. F. «Componentes ideológicos de la formación de maestros en Castilla-León (1900-1936)». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 401-413.
- CEREZO MANRIQUE, J. F. *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*. Salamanca: Diputación de Salamanca, 1991.
- COLMENAR ORZAES, M. C. «Contribución de la Escuela Normal Central de Maestras a la educación femenina en el siglo XIX (1858-1887)». *Historia de la educación*, n.º 2, 1983, pp. 105-112.
- COLMENAR ORZAES, M. C. «La mujer como educadora de párvulos. La formación de maestras en el método educativo de Fröebel en España». *Revista de Educación*, n.º 290, 1989, pp. 135-158.
- COLMENAR ORZAES, M. C. «Proyección social de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la restauración española». *Historia de la Educación*, n.º 8, 1989, pp. 261-274.
- CORTS GINER, I. y AVILA FERNANDEZ, A. «Los primeros reglamentos de Escuelas normales en Francia y España: estudio comparativo». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 128, 1986, pp. 455-471.
- COSTA RICO, A. «Instituciones para la formación de los maestros gallegos en los finales del siglo XIX». *Historia de la Educación*. n.º 2, 1983, pp. 189-198.
- COSTA RICO, A. *Escolas e Mestres. A Educación en Galicia: da Restauración á II.ª República*. Santiago: Servicio de Publicacións da Xunta de Galicia, 1989.
- DAVILA, P. «Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos». *Revista de Educación*, n.º 286, 1988, pp. 115-127.
- DELGADO CORTADA, C. «Los Archivos de las Escuelas normales: una documentación infrautilizada». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, n.º 2, 1988, pp. 153-176.
- DOMINGUEZ CABREJAS, M. R. «Perspectiva histórica de los planes de estudio de magisterio». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 12, 1991, pp. 17-32.
- ESCOLANO BENITO, A. «Las Escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica». In *Cinco lecturas de historia de la educación*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca, 1984, pp. 81-102.
- FLECHA GARCIA, C. «Aportaciones a la formación del profesorado en el primer tercio del siglo XX». In *La educación en la España contemporánea. Estudios históricos*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 134-143.
- FROUFE QUINTAS, S. «Fundación y primeros años de la Escuela normal de maestros de Huelva». *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 6-7, 1989-1990, pp. 119-126.

- GABRIEL, N. de «Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XIX». *Revista de Educación*, n.º 285, 1988, pp. 217-229.
- GARCIA DEL DUJO, A. *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Instituto de Ciencias de la Educación, 1985.
- GARCIA DEL DUJO, A. «Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional». *Bordón*, n.º 258, 1985, pp. 367-383.
- GARCIA DEL DUJO, A. «El Museo Pedagógico Nacional y la formación del profesorado». In *Un educador para un pueblo*. Madrid: UNED, 1987, pp. 149.
- GOMEZ GARCIA, M. N. «La formación del profesorado en cuatro momentos de la historia de la legislación educativa española: 1857, 1868, 1919 y 1931». *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 2, 1985, pp. 37-48.
- GOMEZ R. DE CASTRO, F. «La resistencia a las innovaciones. Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación (1838)». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 49-53.
- GOMEZ R. DE CASTRO, F. «El currículo de la formación del maestro (El momento histórico de la creación de las Normales en España)». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 159-176.
- GUIBERT NABAZ, M. E. *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*. Pamplona: Institución Príncipe Viana, 1983.
- GUTIERREZ ZULUAGA, I. y otros. «La formación de profesores en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza». In *El Profesor. Formación y perfeccionamiento*. Madrid: Escuela Española, 1981, pp. 87-92.
- GUZMAN, M. *Vida y muerte de las Escuelas normales*. Barcelona: PPU, 1986.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «La formación de maestros en Salamanca a fines del XIX. Aportación de las Conferencias pedagógicas». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 111, 1982, pp. 343-348.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «Los alumnos de las Escuelas Normales en el siglo XIX». *Cuadernos de Realidades Sociales*, n.º 22, 1983, pp. 51-74.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868)». *Studia Histórica*, vol. 4, n.º 4, 1986, pp. 7-31.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. y VEGA GIL, L. «Vigilar y castigar en la Escuela Normal. La disciplina y la formación de maestros en la España del siglo XIX». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 142, 1990, pp. 173-179.
- JARA, F. V. «La Real Sociedad Económica de los Amigos del País de Murcia y la formación del profesorado de enseñanza primaria». *Anales de Pedagogía*, n.º 5, 1987, pp. 67-83.
- JARA, F. V. «La Escuela Normal de Murcia. Desde sus orígenes hasta la Ley Moyano, 1857». *Anales de Pedagogía*, n.º 6, 1988, pp. 71-97.
- JIMENEZ EGUIZABAL, J. A. «Caracterización general de la función inspectora de primera enseñanza en el siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 299-305.
- JIMENEZ EGUIZABAL, J. A. *La Inspección de primera enseñanza en la Segunda República (1931-1936)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1984.
- LERENA, C. «El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza». *Sistema*, n.º 50-51, 1982, pp. 79-102.
- LOPEZ MARTIN, R. «El magisterio primario en la dictadura de Primo de Rivera: Notas para su estudio». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 359-374.
- LOPEZ MARTIN, R. «La inspección de enseñanza primaria en la dictadura de Primo de Rivera». *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 311-323.
- LORENZO VICENTE, J. A. «Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 97-104.
- MARIN ECED, T. «La pedagogía europea importada por los becarios de la JAE (1907-1937)». *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 361-278.
- MARIN ECED, T. «Influencias europeas en la formación 'profesional' de los docentes españoles durante la II.ª República española». *Revista de Educación*, n.º 285, 1988, pp. 93-109.

- MARTINEZ NAVARRO, A. (ed.). *Pablo Montesino. Curso de Educación y Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- MARTINEZ NAVARRO, A. «Pablo Montesino: Las noches de un emigrado». *Bordón*, vol. 41, n.º 4, 1989, pp. 613-679.
- MAYORDOMO, A. «Un nuevo centro de enseñanza: El Instituto Escuela». In *Un educador para un pueblo*. Madrid: UNED, 1987, pp. 131-148.
- MAYORGA MANRIQUE, A. *La Inspección de educación básica del Estado*. Madrid: Anaya, 1984.
- MOLERO PINTADO, A. «El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza». *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, n.º 0, 1987, pp. 7-22.
- MOLERO PINTADO, A. y POZO ANDRES, M. M. del (eds.). *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1989.
- MONTENEGRO VALENZUELA, J. «Las Escuelas Anejas a las Normales en la legislación educativa española». *Bordón*, n.º 251, 1984, pp. 51-74.
- NAVARRO JURADO, A. «Creación de la Escuela Normal de Maestras de Burgos». *Bordón*, vol. 41, n.º 1, 1989, pp. 177-190.
- NAVARRO SANDALINAS, R. «El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)». *Historia de la Educación*, n.º 8, 1989, pp. 167-180.
- NAVARRO SANDALINAS, R. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU, 1990.
- NEGRIN FAJARDO, O. «La prensa especializada de enseñanza primaria en Canarias durante la segunda mitad del siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 307-315.
- NEGRIN FAJARDO, O. «La Escuela normal del magisterio de La Laguna. Establecimiento y primera etapa». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 111, 1982, pp. 301-311.
- NOGUERA ARROM, J. *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931). Cien años de la vida de una Escuela Normal*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1984.
- ORTEGA, F. «La configuración histórica de la profesión de maestro en España (Algunos factores determinantes)». *Studia Paedagógica*, n.º 19, 1987, pp. 11-29.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE, 1991.
- PALMERO CAMARA, M. C. «La formación del magisterio en la Rioja republicana (1931-1936)». *Historia de la Educación*, n.º 8, 1989, pp. 275-291.
- PEREZ SERRANO, M. *Las prácticas de enseñanza. Visión histórico-legislativa*. Madrid: Universidad Autónoma, 1990.
- PIQUERAS, J. A. *El taller y la escuela*. Madrid: Siglo XXI, 1988.
- POZO ANDRES, M. M. del. «Presencia de la Pedagogía española en las exposiciones universales del XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 165-172.
- POZO ANDRES, M. M. del; SEGURA REDONDO, M. y R. RIEZ TORRE, A. *Guadalajara en la historia del magisterio español, 1839-1939. Cien años de formación del profesorado*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1986.
- POZO ANDRES, M. M. del y POZO PARDO, A. del. «La creación de la Escuela Normal Central y la Reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (Primera etapa: 1806-1839 y Segunda etapa: 1839-1845)». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 182 y 183, 1989, pp. 49-80 y 279-311.
- RUIZ BERRIO, J. «Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía». *Studia Paedagógica*, n.º 3-4, 1979, pp. 187-205.
- RUIZ BERRIO J. «Formación del profesorado y reformas educativas en la España contemporánea». *Studia Paedagógica*, n.º 14, 1984, pp. 3-15.
- RUIZ BERRIO, J. «La formación del profesorado en la España contemporánea (1771-1975). Bases bibliográficas». *Studia Paedagógica*, n.º 14, 1984, pp. 133-138.
- RUIZ BERRIO, J. (ed.). *Pablo Montesino. Manual para los Maestros de las escuelas de párvulos*. Madrid: CEPE, 1992.

- SANCHIDRIAN BLANCO, M. C. «La primera Escuela Normal de Párvulos en España». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 111, 1982, pp. 285-292.
- SANCHIDRIAN BLANCO, M. C. «El 'Centro pedagógico gratuito' de Málaga: una institución para mejorar la formación de las maestras a finales del siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 249-259.
- SOLER BALADA, M. A. «El período de institucionalización de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria en España (1834-1868)». *Documentación E. I. (Enseñanzas Integradas)*, n.º 2, 1982, pp. 33-45.
- SOLER BALADA, M. A. «Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las Escuelas Normales desde su creación hasta 1868». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 87-95.
- SUBIRATS, M. «El modelo de educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna». In *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: CIDE-Universidad Complutense, 1991.
- SUREDA GARCIA, B. «La institucionalització del paper del mestre dins l'aparició del sistema educatiu burges: estudi del cas de Mallorca». *Educació i Cultura*, n.º 4, 1982, pp. 51-60.
- SUREDA GARCIA, B. «El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento educativo liberal en España». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983 pp. 67-76.
- SUREDA GARCIA, B. *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*. Palma de Mallorca: ICE, 1984.
- SUREDA GARCIA, B. *Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca: Prensa Universitaria, 1984.
- TERRON BAÑUELOS, A. «El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica». *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 279-299.
- TERRON BAÑUELOS, A. *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1990.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991.
- VEGA GIL, L. «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX». *Historia de la Educación*, n.º 4, 1985, pp. 119-138.
- VEGA GIL, L. «La eficacia interna de la formación de maestras en el siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 235-250.
- VEGA GIL, L. *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amarú-Ediciones, 1988.
- VIÑAO FRAGO, A. «El maestro, lo que más importa. Cossío y las escuelas graduadas de Cartagena (1900)». *Bordón*, n.º 258, 1985, pp. 413-419.
- VIÑAO FRAGO, A. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.