

PROBLEMATICA HISTORICO - LEGISLATIVA DE LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO EN ESPAÑA

Las Escuelas del Magisterio, tal como se entienden hoy día, nacen en el siglo XIX como una solución positiva, quizá la única tras el fracaso de los métodos seleccionadores, para ayudar al Estado en la carga que con excesiva alegría quiso echar sobre sí: la de su responsabilidad directa sobre la educación nacional.

Junto a esta constante, hay tres ejes dinámicos, que se agudizan en los últimos tiempos y justifican las Escuelas del Magisterio, aunque en ocasiones las llenen de antinomias. Uno de ellos, de tipo económico, surge de reconocer más que nunca la necesidad de la instrucción escolar para la acomodación individual al progreso técnico y a la subsiguiente racionalización del trabajo. En la actualidad, el hombre difícilmente puede estar en condiciones exitales a través de la mera formación difusa o familiar. Se precisa al maestro y se le exige cada vez más. La escuela para la vida, motivo por el cual puede interesar a la masa y realizar una función social, obliga cada vez a mayores enseñanzas y preparación (1). El segundo eje, de tipo científico, impone la acomodación al niño, so pena de fracaso, y defiende la existencia y utilidad de una ciencia de la educación. La ciencia pedagógica, en cuanto tal, es también una creación de este siglo turbulento, que parte de Herbat y

(1) Puede servir como indicio de su proyección legislativa la comparación de la Provisión de 1771, el Reglamento de 1857 y la Ley de 1945. En 1771, para regentar una escuela de niños (de niñas se exigía aún menos), la Hermandad de San Casiano pide en su examen conocimientos de religión, lectura, escritura y cuentas. La Ley de 1857 preceptúa que en la escuela elemental hay que enseñar lectura, escritura, ortografía, gramática, agricultura, industria y comercio; en las superiores se añadía geometría, dibujo lineal, agrimensura, historia y geografía de España, física e historia natural. Y en 1945, la Ley, dividiendo las disciplinas en instrumentales, formativas y complementarias, ofrece un cúmulo tal de materias, que se precisa una eficaz reestructuración con el abandono de algunas de ellas.

de Rousseau (2). Y, por último, es un gran elemento dinámico la puesta en valor de un ideal cristiano que, secularizado, se pasea por el mundo y se convierte en tópico en manos de la Revolución francesa y luego en el de todas las ideologías políticas. Según él, el hombre tiene derecho a la educación al margen de su posición y situación económicosocial; y corresponde a los elementos responsables de la nación el crear una enseñanza útil, universal y gratuita (3).

La Escuela Normal surge en España en 1838: tarde, pero con ideas claras y llenas de vitalidad al menos en la mente de su creador, Pablo de Montesinos. Para él, la infravaloración del maestro y el caos docente del momento, se podía superar con la formación de los futuros enseñantes en régimen de internado y en pleno contacto con la vida escolar. Optimismo docente, amplia formación cultural y vocacional y preparación práctica, son los pivotes sobre los que se asentó la primera Escuela del Magisterio (4), cuyo éxito exagerado (5) impidió la formación del profesorado de las propias escuelas, la selección de los alumnos y, en última instancia, su pro-

(2) «Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir que le son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerles los maestros. Tanto equivale a exigir que tenga un niño dos varas de alto como razón a los diez años. Y efectivamente: ¿para qué le aprovecharía a esa edad?». Rousseau, J. J. «Emilio». Madrid, 1930, libro II, pág. 103.

(3) La «Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano», dice en su redacción del 24 de junio de 1793: «La instrucción es necesidad de todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos.»

Sin embargo, es curioso el desconocimiento que se tenía en aquella época de las reformas que se estaban experimentando. En el discurso preliminar a la Constitución española de 1812 se dice: «Nada ofrece la Comisión en su proyecto, que no se halle consignado del modo más auténtico y solemne en los diferentes Cuerpos de la Legislación Española.» No obstante, el artículo 369 crea una Dirección General de Estudios bajo la autoridad del Gobierno; el 370 permite que las Cortes arreglen por medio de planes y estudios especiales cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública; y el 366 permite la enseñanza confesional. Vide CASTRO, A.: *Las Cortes de Cádiz*. Madrid, 1913.

(4) MONTESINOS, P.: Escuelas Normales. Su objeto principal; su organización. Modo y medio de establecerlas. Ventajas que deben resultar de su establecimiento. «Boletín de la Instrucción Pública», tomo I, pág. 824.

(5) Entre 1838 y 1845 se fundaron escuelas en 42 provincias.

pio control. Estas notas y el escaso mejoramiento económico que experimentó el Magisterio, dió al traste con gran parte de las ilusiones que habían despertado y las sometió a una vida letárgica y pobre, muestra de la cual son las reglamentaciones preferentemente administrativas de 1842 y 1857 (6). Y así, o peor, vivirán durante cuarenta años, hasta que una multitud de Congresos patentizan su tragedia (7). También son de este momento un no pequeño número de publicaciones de Ruiz Amado, Labra, Picavea, Cervera, Cossío y otros.

LEGISLACIÓN ESPAÑOLA SOBRE ESCUELAS DEL MAGISTERIO, POSTERIOR A 1857

Si bien no es excesiva, normalmente va precedida de períodos de candencia de determinados problemas e incluso posturas ante la vida, a la luz de las cuales hay que interpretarla. Las Leyes que se promulgan entre 1898 y 1901, o las de 1931 y 1945, son totalmente incomprensibles, cuando, aisladas, no se tiene cuenta de las discusiones y acontecimientos que las precedieron.

La primera y una de las más atrevidas, fué la reforma de Garmazo (8) que propugna la desaparición del certificado de aptitud para el desempeño de las escuelas incompletas (art. 9.º), ejercicios de reválida, tras los cuales se colocaría inmediatamente al maestro (arts. 40-54) y una amplia labor de extensión cultural (art. 32). Incluso, aunque sólo con carácter de sugerencia, propugna la creación de medios internados (art. 37), desaparecidos tras la Ley de 1857. En el ámbito docente las Escuelas Normales adquieren una reestructuración de su contenido, desapareciendo la enseñanza de disciplinas instrumentales (lectura, escritura, cálculo y ortografía) y dando entrada a bastantes disciplinas pedagógicas y artísticas.

Sin embargo, la solución de 1898 tenía que fallar. A causa de

(6) En el Reglamento de 1842 se olvidan, por ejemplo, de la música mientras se estipula el número de camisas que habían de llevar (art. 116) o los toques de campana (art. 75).

(7) Pueden verse para ello las actas del Primer Congreso Pedagógico Nacional o los de Barcelona (1889), Pontevedra (1897) y Santiago (1909).

(8) Apareció en la *Gaceta de Madrid* de 25 de septiembre de 1898.

la penuria económica de las Escuelas del Magisterio (9) y de la necesidad de formar muchos maestros, la Ley había reducido tanto el tiempo de estancia en las Normales, que sólo con dos cursillos de cinco meses daba el título a individuos que sólo sabían a su entrada rudimentos de Religión, Gramática y Aritmética; y esto la puso en descrédito. Ante tal situación solo cabían dos soluciones: o volver a los sistemas anteriores a 1898, o intentar agrupar los estudios profesionales. A la primera solución pertenece en parte el Plan de 1900 (10), que, alargando los cursos y exigiendo practicidad en la enseñanza, concede de nuevo los certificados de aptitud para desempeñar escuelas mediante examen de Catecismo, Lectura, Escritura, Ortografía y Aritmética (art. 23) y reconoce la imposibilidad de otras reformas por no permitir las el Erario. La solución que dió en 1901 el Conde de Romanones (11) toma la otra dirección. A pesar de las impugnaciones que han caído sobre ella, supone una solución inteligente y valiente a los problemas aparentemente irresolubles que tenía planteados la Escuela Normal.

Romanones parte de la necesidad de elevar el nivel cultural del maestro. Como dice en su introducción, «si es imposible de todo punto improvisar una cultura nacional, no lo es poseer los medios más eficaces para realizar esta obra en corto plazo y el primero de todos consiste en elevar el nivel intelectual, moral y social de los maestros, creando y extendiendo por España un núcleo de maestros jóvenes, dotados de instrucción sólida y educación elevada, que, a ser posible, hubiesen vivido y aprendido los modernos procedimientos pedagógicos del extranjero y dispuesto a dedicar todas sus energías y afanes a la penosa labor de la enseñanza» (12). Y

(9) Hay, no obstante, muchos pedagogos que claman contra aquel estado de cosas. Cossío, por ejemplo, pide menos preocupación por el material y la escuela y más por la formación del maestro, al que hay que dar una formación pedagógica de tipo universitario. Su libro *El Maestro, la Escuela y el material de enseñanza*. Madrid, 1906, termina: «Como veis, todo me conduce a daros al mismo consejo. Anticipaos al porvenir. Formad superiormente al profesorado de vuestras escuelas. Gastad en vuestros maestros.»

(10) *Gaceta de Madrid*, de 6 de julio de 1900.

(11) *Gaceta de Madrid* de 19 de agosto de 1901.

(12) Introducción a la citada Ley.

para ello, como la situación del Erario impide mayores dispendios, prefiere englobar la enseñanza normal elemental en los Institutos Generales y Técnicos, no sin antes lamentar esta decisión: «Nada le hubiera podido halagar más al ministro que suscribe, que haber difundido las enseñanzas del Magisterio, sosteniendo las Escuelas Normales independientes de los Institutos, las Escuelas de Comercio... ; pero esto, que debe constituir una aspiración para lo futuro, era en el momento presente, por razones que quedan indicadas, cosa imposible de lograr» (13). En virtud de ello suprime la categoría de maestros normales e incorpora parte a los estudios de los elementales, a estos Institutos Generales y Técnicos. El Director de las Escuelas Normales (maestros) y Elementales y Superiores (maestras) está propuesto por el claustro del Instituto y tiene voz y voto en él (art. 33).

Mucho se han criticado estas decisiones, aunque no siempre con sinceridad y honradez. Los maestros elementales asistían a Centros no directamente profesionales y esto repercutía indudablemente sobre su formación, aunque no sobre su instrucción. Pero, ¿acaso podía presumir de formativa una Escuela Normal sin internado, poco exigente y duradera y con una multitud de problemas internos, muchos de ellos originados por la falta de control y formación de su profesorado? Además, ¿con qué derecho se lo pueden censurar soluciones posteriores, que deshacen las metodologías poniéndolas en manos de profesores que muchas veces las desprecian o desconocen y que permiten a los bachilleres la obtención del título de maestro sin pasar por la Normal?

En su aspecto cultural exige cinco años de estudio para el título de Maestro Superior y un total de asignaturas superior al del resto de los planes. Ello no impide que pueda ser criticado por ser uno de los planes más manco en contenidos formativos últimos. No tiene disciplinas de formación física ni política y exige solamente dos cursos de Religión, uno de ellos de Historia de la Religión. En este aspecto merece fuertes censuras, extensible quizá al excesivo

(13) Idem, introducción a la citada Ley.

(14) Decretada el 30 de agosto de 1914, apareció en la *Gaceta de Madrid* el 2 de septiembre del mismo año.

número de asignaturas por curso, que alcanzan una media de 9,3 durante los estudios elementales y de 11 en los superiores.

La reforma de Bergamín en 1914 (14) ha tenido una importancia decisiva para la Escuela del Magisterio. Hasta el extremo que la legislación posterior, sin poderse zafar de muchos de los ejes que impuso, precisa mantener una postura en pro o en contra de sus principales directrices.

Externamente supone la consecución de varios ideales, latentes desde las últimas decurias del siglo XIX y el reconocimiento de la valía de las Escuelas Normales. La supresión definitiva del certificado de aptitud (15), la concesión de un solo título de maestro (artículos 2 y 3), el nombramiento de profesores con contenidos homogéneos en lo posible y la elevación a cátedra de las disciplinas de Pedagogía, hasta entonces dadas por el Regente de la Escuela Aneja, son hitos de sus conquistas. Pero aparte de su acusada tendencia enciclopédica, plantea muy graves problemas, algunos de difícil solución.

En primer lugar se puede dudar de la adecuación entre los fines que persigue y los medios con que cuenta. Si la Escuela Normal reivindica el aspecto formativo y pretende fomentar la vocación y aptitud pedagógica, así como educar a la voluntad habilitando a los futuros maestros «para saber enseñar y, lo que es aún más importante, para saber educar» (16), ¿con qué medios cuenta para ello? A esto parecen ir dirigidos los artículos 19 y 20, que piden al profesorado de carácter educativo a su enseñanza, la reorganización de los Internados (17) y determinadas asignaturas y normas sobre exámenes, protección escolar y extensión cultural. En la práctica la mayoría de sus decisiones quedaron sin cumplir: sólo se crearon dos Internados (Barcelona y Cádiz), la asignatura de Educación Física desapareció prácticamente en 1916 y las normas de exámenes, protección y extensión cultural fueron alicortadas

(15) Prácticamente había sido suprimido ya en 1913.

(16) El entrecomillado y las mismas especificaciones anteriores son de la Introducción a la Ley.

(17) No obstante, es interesante observar ya en la misma Introducción a la Ley, la asignación a éstos de finalidades extraeducativas: «Que al mismo tiempo que faciliten a alumnos y alumnas vivienda económica e higiénica, sirvan...» Su reglamentación aparece en el cap. V, arts. 68-72.

e incumplidas (18). Incluso cabe preguntarse si quiere realmente formar a sus maestros en cuanto maestros y en qué sentido lo pretende. La entrada en ellas de un profesorado, que puede estar totalmente al margen de la Enseñanza Primaria y sus problemas (19) y la concesión del título de maestro a los bachilleres (art. 28), se presentan como otras tantas paradojas. A ellas hay que unir la relegación a un segundo término de la Pedagogía, de lo que no se escapan ni las mismas prácticas de enseñanza. Quizá esto nos permite descubrir la minusvalía que para el legislador tenía lo pedagógico, ya latente en el ánimo de muchos pensadores de la época, hastiados del pedagogismo de algunos elementos (20).

Pese a sus incongruencias, la Ley de 1914 fué beneficiosa para el Magisterio y duró hasta 1931, lo que no la impidió ser censurada desde los primeros años de su formulación. Los puntos de discusión eran las exigencias que imponía su culturalismo y el abandono de las metodologías. La oposición cuajó en 1921, al formular el profesorado de Escuelas Normales un proyecto de reforma que, con ligeras modificaciones, habría de imponerse diez años después, y halló resonancia a través de la «Revista de Escuelas Normales» (21). La unión del profesorado, que logró salvar el prestigio de las Normales en una época en la que se ponía en duda

(18) LOPERENA, P.: *Cómo el Estado forma sus maestros*. Barcelona, 1921. Todo él es una continua impugnación contra la situación reinante.

(19) El apartado 1.º del artículo 42 de la Ley permite entren a oposición los Licenciados en Letras o Ciencias que hayan aprobado en la Escuela Superior del Magisterio las asignaturas de Pedagogía e Historia de la Pedagogía. Es imposible que la aprobación de dos asignaturas permita a un individuo ponerse al corriente en cuestiones de tanta amplitud y problematicidad. También se olvida de que han de dar Metodología.

(20) Recuérdese la obra de Unamuno *Amor y Pedagogía* o el discurso de apertura del curso 1908-9 en la Universidad de Salamanca que dió Domingo Miral con el título de «La crisis de la Universidad». Sus últimos apartados versaban sobre: «De los gérmenes patógenos que pueden producir y produce un empacho de legislación; raquitismo e insuficiencia de los medios propuestos; de la nulidad de la ortopedia pedagógica.»

(21) El primer núcleo de la revista estuvo en la fundación en febrero de 1922 (nueva época) del «Boletín de las Escuelas Normales». Posteriormente pasó a «Revista de las Escuelas Normales», durando bajo esta denominación hasta julio de 1936.

su eficacia en algunos países de Europa (22), fué acrecentándose a través de reuniones anuales, mientras tomaba una dirección más clara en lo político y lo religioso. Sus criterios se impusieron en la Ley del 29 de septiembre de 1931.

La Ley de 1931 (23) no es, pues, una creación urgente precisada por un régimen que ha cambiado. Sus directrices están perfectamente estudiadas y responden a la posición políticosocial de toda una generación. Su fracaso y sus errores implican el fracaso y los errores del espíritu que los animaba. Hay que tener presente que en algunos aspectos fué aceptada con miedo por los mismos que la habían defendido (24).

Toda la legislación escolar de este periodo de la Historia de España está informada por un pensamiento central: la importancia de la Instrucción pública. Hasta tal extremo que se convierte en la preocupación central del hacer (25). Y este hacer lo recabá con exclusividad del Estado. Para la República, el Estado tiene todos los derechos para educar: considera a los maestros funcionarios públicos (26), se atribuye la exclusividad en la donación de tí-

(22) Entre 1928 y 1930 hubo muy agrias discusiones en Francia e Italia sobre el particular.

(23) «Gaceta» del 30 de septiembre de 1931. Un estudio de ella puede verse en Sáez Morilla, M.: *La formación del Magisterio Primario en España*. «Revista Esc. Norm.», diciembre 1935.

(24) «Para nosotros aún hay más: vislumbramos la decadencia y la muerte de nuestros Centros; encargados los Institutos de la formación cultural (i) del Maestro y las secciones de Pedagogía de la Universidad de las disciplinas pedagógicas, un día un director general cualquiera, emulando al Conde de Romanones, suprimirá las Normales de un plumazo y las endosará a los Institutos y a las Universidades; ...Y lo más lamentable del caso es que con ella habrá desaparecido una de las pocas Instituciones de España que en dieciocho años ha logrado vigoroso empuje y ha probado su eficacia al reformar por completo a nuestro Magisterio Primario.» Bargalló, M. Editorial de la «Rev. de Escuelas Normales», mayo 1932, pág. 157.

(25) «El primer deber de toda democracia es esto: resolver plenamente el problema de la Instrucción Pública». Introducción a la «Reforma de Normales» de 29-9-1931.

(26) Artículo 48 de la Constitución de 19 de diciembre de 1931: «El servicio de la cultura es atribución del Estado y lo prestará mediante Instituciones educativas, enlazadas por el sistema de la escuela unificada. Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial, son funcionarios públicos.»

tulos (art. 49) y llega a prohibir a las Ordenes religiosas el ejercicio de la Enseñanza (art. 26, base 4.^a) (27).

La Ley de 1931 «aspira a dar a la escuela un alma» (28). Pero tiene conciencia de que «toda reforma se frustraría sin un maestro que la encarnara en su espíritu» (29). La problemática revierte sobre la formación del maestro. Hay que «capacitar al maestro para convertirle en el sacerdote de esta función» (30). Esto obliga a pensar en la insuficiencia de la educación normal. La formación del maestro excede a lo largo y a lo ancho la mera estancia en las Escuelas Normales. Estas son únicamente Centros profesionales y formativos (en el sentido de dar una cultura necesaria para el hacer docente, entendido de una manera amplia), incapaces de dar la cultura general imprescindible a todo maestro y el baño de práctica que le experimente y demuestre su eficacia (31).

Aparentemente se ha disminuído el valor de las Escuelas Normales; pero, ¿lo es en la realidad? De hecho, supone una estructuración racional e intrépida (32), exigida, en cierto modo, anteriormente, aunque bajo otras denominaciones y con menor intensidad. Por otra parte, la anulación del derecho de los bachilleres a hacerse maestros (art. 18), el ingreso oposición en la Normal con plazas limitadas (art. 4.^o) y su causa, la concesión de escuelas desde la misma Normal y sin examen posterior (art. 14), indican que el espíritu de la Ley era muy diverso de la infravaloración que

(27) La Ley de 2 de junio de 1933 prescribía el cese de la enseñanza religiosa entre el 1 de octubre y el 31 de diciembre del mismo año. De hecho, las dificultades que implicaban su sustitución impidieron llevarlo a cabo.

(28) Introducción a la Ley de Reforma de Normales.

(29) *Idem.*

(30) *Idem.*

(31) El artículo 1.^o de la Reforma establece tres períodos de preparación:

- 1.^o Cultura general (en los Institutos). Los aspirantes han de poseer el título de bachiller.
- 2.^o Formación profesional (en las Normales). Equivale a tres cursos de estudios en estas Escuelas.
- 3.^o Práctico (en una escuela). Los maestros han de estar un año de prueba en la escuela antes de recibir ésta en posesión definitiva.

(32) La exigencia de todo el Bachiller asustó a los mismos legisladores, y, a la larga, habría acabado por dejar vacías las Normales.

parecía desprenderse por la consideración superficial de alguno de sus artículos.

¿Son adecuados al ideal los medios de que dispone para conseguirlos? En el aspecto informativo cultural existe una amplia estructuración, que tiene como inconveniente la libertad que deja a cada una de las Normales. El artículo 10 señala como objetivo la educación física y artística, la consideración de la realidad social y la utilización de los valores educativos del medio aunque no prescribe asignaturas para ello. Desde el punto de vista profesional, señala una amplia entrada de materias filosófico-sociales y pedagógicas, la más amplia de cuantas han existido hasta ahora. Sin embargo, la escasez del profesorado (33) y su falta de preparación para la innovaciones, impidieron llevar a la práctica las ideas de la Ley (34).

Hay dos aspectos ejes de toda la funcionalidad del sistema que muestran paradójicamente la parcialidad de la Ley. Me refiero a su aconfesionalidad, huyendo de toda formación religiosa y al sistema de coeducación. El primero, justificado e impuesto por una dirección política, está en oposición con la legislación actual y la tradición nacional. El segundo plantea un problema en el que son siempre motivos educativos los que se arguyen. La opinión de muchos pedagogos, algunos de ellos vueltos de su primer en-

(33) Pese a la reducción de Normales merced a la coeducación, no se llegó a tener el profesorado suficiente. Aparte de los problemas que surgieron con los traslados, existía una continua reclamación de nuevo profesorado, que fué desatendida por el Estado.

(34) Sobre todo el problema de reducir las materias a su metodología. Indicios de la desorientación son las continuas peticiones de información y la multitud de artículos y cursillos de información metodológica que se realizaron para este fin. En la reunión de Directores de Escuelas Normales, que se tuvo a raíz de la publicación de la Ley, se asignaron a la metodología los siguientes cometidos:

a) Teórico: Revisión de las materias, exposición de los fines y modos de la materia de que se trata: selección y ordenación de los hechos que deben figurar en el programa escolar, confección de programas e indicación de material y bibliografía.

b) Práctico. Lección modelo ante sección de niños de la Escuela Aneja, desarrollando el mayor número posible de las lecciones del programa o programas confeccionados.

tusiasmo por ella (35), su abandono dentro de políticas y países donde predominaba la coeducación (36), los ataques que ha sufrido de la Iglesia Católica (37) y la dificultad que muestra para dar desde ella una educación específica (38) patentizan lo difícil que es mantener objetivamente la defensa de la coeducación. Y esto lo es más gravemente aún en los países que, como España, tienen una tradición adversa.

La Ley de 1945.—Su nota más destacable es la valiente afirmación de principios que hace: «La Ley es primordialmente católica, cual cumple a toda obra legislativa española... porque nuestro régimen lo es...» «España es y será un Estado cristiano, cimentado sobre la solidez milenaria de su catolicismo militante y activo» (39). Pareja con esta afirmación marcha la idea de la dignidad del maestro: «La delineación del tipo de maestro se perfila con imperiosa exigencia por la magnitud de la responsabilidad... Queremos, por ello, acabar con el concepto tópico de que el Magisterio es una profesión de mediocridad y vindicar para ella su carácter de auténtica aristocracia» (40).

Si la ley hace depositario al maestro de la noble misión de enseñar y le considera el principal cooperador en la educación de la niñez (41), también le exige deberes y sumisión: «Ha de ser hom-

(35) Por ejemplo, Wyneken, fundador en Wickersdorff de la Ille de la Jeunesse. También es opuesto Stanley Hall.

(36) En la misma Rusia se ha vuelto desde 1943 a 1953 al antiguo sistema de la separación de sexos. Vide MEDVNSKY, E.: *The school system in the Soviet Union*. «Journ. Of. Educ.», enero 1946, págs. 28-30.

(37) Sobre todo, a través de la Encíclica de Pío XI, *Divini Illius Magistri*.

(38) «...es urgente completar la instrucción con una enseñanza más dogmática, aunque positiva, en la que sea puesto de manifiesto, bajo un aspecto histórico y moral a la vez, el papel de la mujer en la vida de la ciudad y en la creación de los valores, respecto de los cuales la ciudad es la condición necesaria. Por tanto, si no se considerase más que el papel social de la educación, habría ya poderosas razones para deseñar programas y métodos especialmente apropiados para la enseñanza femenina. Pero esta tesis parece justificarse más todavía si se evoca en su apoyo lo que hay de original e irreductible en la personalidad de los adolescentes y en las modificaciones que la edad aporta a sus facultades.» (MENDOUSSE, P.: *L'ame de l'adolescent*...

(39) Discurso introducción a la Ley de Educación Primaria.

(40) Discurso, *idem*.

(41) *Idem*.

bre de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social, y de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite ante la Sociedad (42). Pero, además, le exige fidelidad a los principios de la ley, sentido de la vocación, como servicio a Dios y a la Patria, y cooperación con la familia, la Iglesia y las instituciones del Estado y del Movimiento (43). El maestro está vinculado a una dirección político-religiosa y sólo desde ella puede actuar.

Su formación se realiza durante tres períodos, de los que sólo el segundo está encomendado a las Escuelas del Magisterio. Antes de ellas ha de realizar cuatro cursos de Bachillerato en contacto con otros individuos y rumbos. Después, tiene que realizar una preparación propia a fin de pasar por la criba de las oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional. Se abandona, pues, la postura de una formación total en las Escuelas del Magisterio (Plan de 1914) y de la colocación inmediata a la salida de ellas (Plan de 1931).

Las Escuelas del Magisterio «son las instituciones docentes dedicadas a la formación del magisterio público y privado. En ambiente especial y con metodología apropiada están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos, a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarlos en las técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en el servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir y a otorgarles el condigno título profesional de su función (art. 59). Se permite la existencia de las Escuelas del Magisterio, de la Iglesia y privadas (art. 62 B) y se las ancla en la Religión Católica y en una dirección política (44). Además, y consciente de la trascendencia de la formación del Magisterio, exige condiciones

(42) Artículo 56 de la citada Ley.

(43) Artículo 57 de la Ley.

(44) Se ponen bajo la advocación del Divino Maestro, siendo obligatoria la existencia del Crucifijo, imagen de la Virgen y retrato del Jefe del Estado (artículo 2.º del Reglamento de las Escuelas del Magisterio). Han de tener capilla y capellán (artículo 4.º) y exige que los alumnos estén encuadrados en la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes (art. 17, 5.º).

superiores a su profesorado : entre ellas las de poseer títulos universitarios (art. 65 B).

Ahora bien ; si los fundamentos de la formación son claros y consecuentes con la realidad, no lo es tanto la explicitación de ellos a través del reglamento. En su estructuración última, aparte de las asignaturas y los medios para formar religiosa y políticamente a los alumnos, el resto supone un retroceso a la legislación de 1914, con un triste abandono y olvido de muchas de las adquisiciones de la Pedagogía posterior. La Pedagogía queda reducida a una mera disciplina en continuo roce con los contenidos teóricos, que se dan en las prácticas y en las metodologías de las diferentes asignaturas, y casi desaparecen los estudios de Psicología pedagógica, vinculados a la Filosofía, ciencia de ampliación cultural (en la Escuela normal se entiende), de carácter fundamentalmente deductivo. La asignación de horas a cada una de las disciplinas evidencia este aserto. A estas deficiencias habría que añadir otras relacionadas con las prácticas de enseñanza y con los cuestionarios en vigor. En el primer curso de Matemáticas, por ejemplo, y para no descender a cuestiones concretas, se exige, además de un repaso de las matemáticas elementales, el enseñar álgebra, logaritmos, ecuaciones de segundo grado, funciones vectoriales y toda la metodología de las Matemáticas en la Escuela Primaria, imposible de ser retenida por un alumno que no tiene aún nociones de Psicología ni de Pedagogía.

JUAN GARCÍA YAGÜE

Catedrático de Pedagogía de la Escuela
del Magisterio de Avila.

S U M M A R Y

The author thinks that the Schools for Training of Teachers, which were born owing to a necessity deeply felt in the XIXth. century, did not achieve their full efficiency because of the limitations imposed on them by centralization and lack of self-government. There was a separation between theory and reality as a consequen-

ce of that system, which became more acute after the failure of Montesinos experiment.

In a critical and summary way the author studies the different Acts of 1901, 1914, 1931 and 1945, their pedagogical influence, their justification and contradictions, pointing out the fact that they were often wrongly construed by extra-pedagogical partiality.