

Formación de Maestros y Cultura Escolar en España durante el siglo XX

Cristián Jesús Palma Florián¹

Universidad Nacional de Colombia

altazor3@gmail.com

Resumen

En este artículo se analiza la formación de los maestros en España durante el siglo XX y su función en la reproducción del nivel primario del sistema educativo español. La formación del maestro se plantea como un campo de intersecciones y tensiones entre las disciplinas, las instituciones y los sujetos, configurando espacios de ejercicio del poder que encarnan en las identidades individuales e institucionales. Siguiendo a Viñao y Escolano, la perspectiva de análisis que se sigue es la de las culturas escolares, término que emplean para abarcar las distintas dimensiones que atraviesan la cultura de la escuela (prácticas, saberes académicos e instituciones), y sus intersecciones y encuentros. En el caso de la formación de los maestros, estas tres dimensiones son respectivamente: prácticas docentes, saberes pedagógicos, sistema de escuelas normales y estatuto jurídico docente. La propuesta es analizar en cada uno de los periodos de la historia del sistema educativo español, (constitución, regeneracionismo, segunda república y franquismo), las relaciones entre estas tres culturas en la formación de los maestros. La hipótesis que se sugiere es que una invariante a lo largo de la historia de la formación de los maestros es el predominio de las prácticas empíricas, disciplinadoras, sobre las académicas y administrativas.

Palabras clave: maestros; culturas escolares; disciplina; prácticas docentes; saberes pedagógicos; España

Introducción

La cultura escolar, tal como la define Viñao (2003), comprende los saberes y teorías, y las prácticas, que se sedimentan en la institución escolar a lo largo del tiempo, en forma de tradiciones y regularidades que son compartidos por los actores que participan en la institución educativa. Como objeto de la historiografía de la educación, la cultura escolar integra: los actores, los discursos y lenguajes, los aspectos organizativos

¹ Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Mágister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación FLACSO-Argentina.

institucionales y la cultura material de la escuela, presentes en la cotidianidad de las instituciones.

Al especificar en los docentes como actores claves en la organización de la cotidianidad escolar, Viñao distingue tres culturas escolares que conforman su campo de formación y de acción. Así, distingue por una parte la cultura de los modelos y teorías pedagógicas que orientan la profesionalización docente, y por otra el marco legal y jurídico que regula las prácticas docentes, así como las instituciones que participan en este marco. La primera es la “cultura de los expertos” y la segunda es la “cultura de los reformadores” y gestores de las políticas públicas en educación. La tercera dimensión de la práctica docente es la disciplina, entendida como las prácticas cotidianas que realizan los docentes con el fin de controlar a los alumnos a su cargo, solucionar los problemas que se le presentan en su práctica diaria dentro de las instituciones, y las estrategias empíricas a través de las cuales cumple su función como agente de transmisión de una cultura.

Agustín Escolano (2000), por su parte, retomando los desarrollos de Viñao, distingue en la actividad de la práctica docente tres culturas escolares: la cultura empírica, la cultura científica y la cultura política. Al analizar la relación histórica entre estas tres culturas, Viñao y Escolano afirman que se establece una estrecha relación entre la cultura pedagógica de los expertos y la cultura de los diseñadores de políticas educativas, construyendo un campo de regulaciones atravesado por discursos teóricos y normativas que se materializan en instituciones y prácticas que regulan desde afuera la cultura escolar. Sin embargo, estas regulaciones externas no tienen una relación directa con lo que hacen los maestros en la cotidianidad de las escuelas. La cultura de los maestros no se basa en las prescripciones científicas y pedagógicas ni en las normas establecidas en las políticas educativas, más bien las resiste, desconfía de ellas, y las niega, prevaleciendo en todo caso la tradición de la cultura artesanal de los maestros, heredera de las prácticas de disciplinamiento que se transmiten, en el caso de España, desde el Antiguo Régimen. Se genera entonces una cultura paradójica, que se realiza a nombre de las banderas de la Ilustración y el ideal de la educación laica, basada en la razón y en la ciencia, pero profundamente arraigada en la pedagogía católica y el poder pastoral y en la reproducción de las estructuras tradicionales de clase social.

La enseñanza primaria históricamente ha cumplido una función de “legitimar y consagrar la exclusión de la masa de población trabajadora a los verdaderos estudios, con lo que la misma se verá imposibilitada de reclamar con auténtico derecho las

posiciones sociales de dominio, y segundo, imponer la cultura dominante” (Lerena,1986,p.181). En la reproducción de este aparato cultural, los maestros encarnan las relaciones de dominación como representantes de la cultura hegemónica y como agentes de la imposición de la misma frente a las otras culturas:

Con esto, y de cara a la población obrera y campesina el maestro venía a ser una especie de doctor Tirteafuera, representante de los hábitos correctos, esto es, *corregidos*, encargado de mostrar la línea de demarcación entre cultura dominante y culturas dominadas. Objeto de devoción y al mismo tiempo de ironía, el maestro desempeña funciones de super ego: encarna el catálogo de prohibiciones impuesto al conjunto dominado en el campo de la cultura(Lerena, 1986 , p. 178).

La práctica pedagógica es entonces una relación de dominación en la cual el maestro como agente de una cultura impone los sistemas de valores que representa e inscribe a los alumnos en un lugar dentro de la reproducción de las clases sociales y la legitimación del orden social vigente.

En este sentido, Lerena periodiza el sistema de enseñanza español en tres periodos: Escolástico, liberal y tecnicista. El primero corresponde a la constitución de la estructura educativa en el antiguo régimen feudal anclado principalmente en el poder de la nobleza y el clero como clases dominantes y la exclusión de los campesinos y trabajadores, formalmente este periodo comprende desde el año 1250 a 1857. El sistema de enseñanza liberal comienza con la formulación del moderno sistema educativo en 1857, su consolidación, y abarca hasta 1970, en este periodo está enfocado el presente artículo. Finalmente, está el sistema tecnicista, que va de 1970 hasta la actualidad.

Igualmente, a partir de la propuesta de Lerena, Cuesta (2005) distingue en la historia del sistema de enseñanza español dos modos de educación: tradicional-elitista y tecnocrático de masas. El modo de educación tradicional-elitista es el heredero del sistema escolástico y comprende el siglo XIX y el XX hasta 1970, cuando se formula el modelo tecnocrático de masas, que instala otra lógica en el sistema educativo, de carácter mercantil, y que se mantiene hasta la actualidad.

Basado principalmente en las dos anteriores periodizaciones de la historia del sistema de enseñanza español, y retomando las periodizaciones de otros autores como Escolano (2000), Benitez (2000) y Molero (2000),el presente artículo se enfoca en analizar el sistema de enseñanza primaria durante el modo tradicional-elitista, el cual se presenta dividido en cuatro grandes momentos: Constitución del sistema de enseñanza, Regeneracionismo, Segunda República y Franquismo.

La propuesta de este trabajo es describir en cada uno de estos periodos la relación que se establece entre las tres culturas de los maestros, analizando sus encuentros, alianzas, tensiones y choques, y cómo estas relaciones se han encarnado en las identidades de los maestros y maestras durante estos tres periodos. La hipótesis que se sugiere es que a pesar de la discontinuidad entre los modelos políticos vigentes en cada periodo, hay una continuidad en la práctica pedagógica y en la cultura escolar empirico-práctica de los maestros que se ha mantenido desde el Antiguo Régimen.

Constitución del sistema de enseñanza

Desde la institución del sistema de enseñanza liberal con la Ley Moyano en 1857, la población escolar se dividió en dos grandes compartimientos: la escuela primaria y los estudios medios o superiores. Ambos sistemas eran excluyentes por finalidad y por clase social: la educación primaria proporcionaba los rudimentos básicos de lectura y escritura a la clase campesina y trabajadora, mientras la educación secundaria, media y superior, estaba dirigida a los hijos de las familias burguesas en ascenso y a la aristocracia. La instrucción primaria tenía un carácter residual en el funcionamiento del sistema educativo, y no hacía parte de las instancias reconocidas como “educación” en la sociedad española, la cual se concentraba en la educación media y superior.

Más allá de la incipiente función de la instrucción primaria en la educación de la sociedad española, su función como mecanismo de control y subordinación de los sectores campesinos y clases trabajadoras, fue fundamental: Imponía y legitimaba un modelo cultural dominante que debía ser reconocido y respetado por todos. En este contexto, el maestro era el representante de la “cultura legítima” de la clase burguesa, y debía encarnarla para sus alumnos sirviendo como “modelo” de buena educación y como agente de imposición de la misma (Larena, 1986).

La primera gran paradoja de la educación española que debe encarnar el maestro es la de una sociedad que teóricamente se funda en la ilustración y promueve la importancia fundamental de la educación para la sociedad, pero al mismo tiempo la desconoce en la práctica, el Estado invierte poco de su presupuesto en educación, en escuelas y en docentes, y la realidad de los maestros y maestras es la de ser un proletariado mantenido en condiciones cercanas a la miseria.

La práctica de maestros y maestras desde los comienzos del sistema educativo español, su cultura empírica, especialmente en la instrucción primaria, se cierra, se opone y resiste a los cambios que se promueven desde la cultura académica y política

de ese tiempo. Es preciso especificar en un primer momento, cuáles son las dimensiones de esas culturas académicas y políticas, que no llegan a entrar en las escuelas y cuál es esa matriz disciplinaria de la cultura de los maestros, que las resiste y las rechaza.

El contexto cultural y político es el del Regeneracionismo, un movimiento intelectual que establece la crítica a la España de los siglos XVII y XVIII y al régimen monárquico en crisis. Este movimiento del siglo XIX se fundamentaba en el argumento de la ilustración y la educación laica como modo de regeneración y construcción de una nueva sociedad, con principios morales basados en la libertad y el orden. Se enunciaba entonces la necesidad de luchar contra el modelo confesional en educación imperante en España desde su organización como sociedad feudal. En ese contexto de la cultura política se fundaron las nuevas escuelas Normales, se estableció el Decreto de Libertad de Enseñanza (1968) y la creación del Instituto de Libre Enseñanza (1876). En el campo de la cultura científica, se constituyó un nuevo campo de ciencias de la educación, fundamentado en el ideario filosófico del Regeneracionismo y la aplicación de la filosofía positivista a la educación, la emergencia del krausismo español, cuyo principal representante fue Giner de los Ríos, quien promovió un grupo de estudios pedagógicos muy importante, desde donde se fundaron instituciones tan importantes como el Instituto de Libre Enseñanza (ILE) y el Museo Pedagógico Nacional. En el ILE se formarían a partir de entonces las nuevas generaciones de intelectuales que fundarían las nuevas Escuelas Normales. La cultura académica se construyó con base a la importación de modelos extranjeros, los cuales se aplicaron acríticamente en los modelos de las prácticas pedagógicas, y su función básicamente era disciplinar y controlar. Los conocimientos científicos se elitizaron y se desvincularon de la realidad social.

Frente a esta cultura del regeneracionismo y el positivismo, la cultura de maestros reaccionó reproduciendo la matriz disciplinaria que permeó las prácticas educativas desde los tiempos del Antiguo Régimen. De acuerdo con Dussel y Caruso (1999), en las sociedades modernas la práctica de los maestros se fundamenta sobre dos estructuras: el poder pastoral y el método simultáneo promovido por Juan Bautista de La Salle en el siglo XVII. El poder pastoral, forma de autoridad ejercida tanto en sociedades cristianas como protestantes, consiste en la aplicación de la vigilancia y el control sobre una colectividad, ejercida ya no sobre los cuerpos sino a través de la conciencia moral, la cual funciona como “órgano” de vigilancia que cada persona realiza sobre sus acciones, facilitando la acción de vigilancia simultánea sobre la colectividad y sobre cada individuo.

El método simultáneo de La Salle integra el método grupal o global de Jan Amos Comenio y el método individualizante de los jesuitas. El primero, hace énfasis en la organización del aula como espacio colectivo de enseñanza y la importancia del método pedagógico para trabajar correctamente con grupos de alumnos, la enseñanza grupal sería la forma óptima de trabajo con los alumnos. El método jesuita, en contraste, se centraba sobre la atención individual en las aulas, la enseñanza y la evaluación se realizan de manera individual bien sea por el profesor o por sus ayudantes. El método de La Salle integra con éxito estas dos dimensiones del poder pastoral: la organización grupal y la evaluación individualizante, logrando además dar una identidad profesional homogénea a los maestros dentro de las sociedades modernas (Dussel y Caruso, 1999; Narodowski, 1994).

La Salle también instaura la primera Escuela Normal en la cual se enseña a los futuros profesores a asumir un lugar de vigilancia y control sobre los alumnos y a ocupar el lugar del saber “correcto” (Narodowski, 1994). De este modo se imprime una identidad sobre los maestros que modelará la imagen hegemónica del maestro dentro de la cultura docente. Esta identidad docente construida sobre una base confesional de la educación es la que contradice cada una de las prácticas promovidas por el Estado generando en la práctica cotidiana de las escuelas realidades muy distintas a las calculadas por los gestores de las políticas públicas y las tesis pedagógicas. A esto hay que añadir lo difícil que fue legitimar la función de la escuela en el contexto de una sociedad pobre, en su mayoría iletrada, que desconfiaba profundamente de la escuela y de la figura de los maestros¹.

El control que la Iglesia tuvo sobre el sistema escolar durante el periodo de la Restauración direccionó las prácticas en las instituciones especialmente la escuela. Independientemente de la cultura progresista de la época, en las escuelas los maestros seguían promoviendo el currículo clasista-humanista-religioso que consiste en tres actividades: leer, contar y rezar (Viñao, 2000). La identidad de “cura laico” promovido desde las Escuelas Normales, que racionalizaba sus prácticas disciplinarias evitando los castigos punitivos tal como lo aconsejaba La Salle, seguía siendo extraña para los maestros quienes culturalmente aún se identificaban con las consignas de “ la letra con sangre entra”, prácticas como “leer la cartilla” y “dar la lección” que privilegiaban las prácticas autoritarias y memorísticas, y en resumen seguían representándose su función como la de “desasnar” a los alumnos (Lerena, 1986 , p.181). Como bien lo expresaba una maestra de la época: “Los chicos son como animales pero hay que domarles. Y cuando

no respondan, palo”²

Periodo de Regeneracionismo Pedagógico

El regeneracionismo pedagógico hace parte de ese gran movimiento intelectual del siglo XIX denominado Regeneracionismo, y que busca respuestas a la situación de pobreza material y espiritual que enfrenta la sociedad española a finales de siglo. En 1899, Ricardo Macías Picavea publica su obra *El Problema Nacional*, en donde hace un análisis de distintos temas especialmente de la situación de la educación y la cultura en la sociedad española de su tiempo³. Su crítica se centra en la debilidad del sistema de enseñanza español, la falta de fundamentación de las prácticas pedagógicas centradas en el autoritarismo y la repetición, el bajo estatus de la profesión docente y su condición de proletarización, y también hace un llamado a promover la alfabetización, fortalecer y cualificar los centros de enseñanza, aumentar la inversión en educación y apoyar la figura de los docentes. En esta misma línea, Luis Morote, en su obra *La moral de la derrota*, da un diagnóstico de la educación en España y el lamentable estado de analfabetismo de la sociedad en general, insistiendo en que el problema y la solución a la actual crisis de España es pedagógica.

Esta lectura de la educación, compartida por muchos intelectuales de la época, llevó a la institucionalización de una serie de políticas de corte regeneracionista, comenzando por la fundación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900. El Ministro de Instrucción Pública, el Conde de Romanones, reformó el sistema de instrucción y lo fortaleció presupuestal y jurídicamente. Entre las políticas más destacadas en esta reforma fueron: la asunción por el Estado del pago de los sueldos de los maestros, la reforma al plan de estudios de enseñanza primaria, la supresión de las Escuelas Normales Elementales y la desaparición del título de Maestro Normal, manteniendo sólo los títulos Elemental y Superior (Molero, 2000). La reforma establecía que los maestros que aspiraran al título de Maestro Elemental seguirían formándose en los institutos, como una profesión más, mientras los estudios de Maestro Superior se llevarían a cabo en las universidades. Esta reforma generó una crisis en la identidad de las instituciones y las profesiones de enseñanza al suprimir la misión de las Escuelas Normales enfrentando a una ambigua profesionalización de su oficio en los institutos.

Como una respuesta a esta crisis de los centros de instrucción de maestros, en 1909 se formó la Escuela Superior del Magisterio o Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, cuya función era formar a los futuros profesores de las Normales y de los

inspectores profesionales. En 1911 se fundó la Dirección General de Primera Enseñanza, heredera de la Institución de Libre Enseñanza, la cual asumió la promoción del debate sobre la especialización y profesionalización de la enseñanza, así como la necesidad de hacerla práctica para los contextos sociales y culturales del país. Esta controversia sobre la situación de las Escuelas Normales, llevó a la Reforma Bergamín de 1914. De acuerdo con Molero (2000), hay cuatro líneas de innovación en las cuales sobresalió este proyecto: estructural, curricular, profesional y de proyección exterior. Estructuralmente, unificó el título de Maestro de Primera Enseñanza equiparándolo con el mismo título de las Escuelas Normales, lo que implicó la recuperación de la carrera del magisterio para las Escuelas Normales. Curricularmente se enfatizó más en la formación pedagógica dentro de las Escuelas Normales y profesionalmente se establecieron tres clases de profesores: numerarios, especiales y auxiliares. Finalmente, en la línea de proyección exterior se crearon las bolsas de viaje y de pensiones, disponibles para que las instituciones enviaran a algunos de sus maestros a completar su formación en otras ciudades o en el exterior.

La reforma Bergamín también impulsó la fundación de Escuelas Normales en cada provincia, fortaleciendo la relación de estas con las comunidades. Esto implicó una revalorización positiva de la profesión misma de los maestros, llegando a ser en poco tiempo una de las profesiones más deseadas por los jóvenes en las provincias. El apoyo del Estado a las Escuelas Normales no solamente se vio en las políticas educativas sino también en la creación de nuevas instituciones que fomentaban la investigación sobre las problemáticas pedagógicas del país. Tal es el caso de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones que significó un nuevo despegue para la promoción de la cultura, la investigación y la cultura pedagógica. Con la impronta de la naciente Escuela Nueva, la cultura pedagógica se preocupó principalmente por el estudio científico de la infancia para aplicar estos conocimientos en la escuela. El niño como centro de la práctica educativa llegó a ser la nueva consigna en la formación de los maestros en las Escuelas Normales. Se promovía la renovación del espíritu de los maestros y maestras, y como lo solicitara Picavea, la resurrección de la profesión docente.

Con este ánimo de regeneración y renovación los nuevos maestros y maestras hicieron de su oficio una causa social al servicio de la infancia del pueblo, encarnando un ideal de protección de la infancia y transformación de la cultura⁴ Así, la cultura de los maestros fue influida por el espíritu regeneracionista de la época que hizo de ellos y ellas los nuevos héroes y heroínas de la sociedad de comienzos de siglo. De repente

los maestros y maestras eran los nuevos redentores del pueblo, los nuevos evangelizadores, quienes portaban la cultura y luchaban por generar condiciones de equidad social en el acceso a la misma. Tal como lo relata Luis Bello en su obra *Viaje por las Escuelas de España*, más que el Estado, los maestros y las maestras fueron quienes asumieron la lucha por la ilustración del pueblo, enfrentándose contra el descuido por parte del Estado, la corrupción de las burocracias de cada provincia y los prejuicios que el pueblo se había formado sobre ellos debido a lo que muchos maestros llaman la “herencia oscura de los siglos pasados”. La historia de las escuelas de la primera mitad de siglo es la historia de las luchas cotidianas encabezadas por muchos maestros y maestras por procurar condiciones de vida dignas para el pueblo, y condiciones de acceso equitativo a la cultura. La cultura artesanal de los maestros y maestras comenzaba por las soluciones empíricas a problemas básicos y extendidos de las escuelas como: la falta de iluminación, la humedad, la suciedad, la pobreza, el hacinamiento, la violencia, el hambre de los alumnos. Mientras los gestores de políticas públicas e intelectuales de la época producían discursos sobre la regeneración y la ilustración, y la emancipación a través de la educación, eran los maestros y maestras quienes se enfrentaban día a día a la idiosincrasia de un pueblo que se resistía a cambiar su forma de vida y reproducía las prácticas caciquistas y gamonalistas de obediencia a los señores de las tierras.

El modelo de maestro que encarna el ideal del regeneracionismo fue asumido por cada uno de los maestros y maestras, quienes tuvieron que dar un sentido a su oficio en una sociedad llena de contradicciones e injusticias. Tal es el ideal de maestro, héroe y mártir, “conciencia de los pueblos”, que se constituirá en el antecedente de la Segunda República, también recordada como La República de los Maestros.

La República de los Maestros

El nacimiento de la Segunda República en 1931 significó la inserción de un tiempo nuevo, lleno de esperanzas y utopías que se venían preparando desde los tiempos de la Primera República y todo el periodo regeneracionista. La Segunda República asumió la misión de dar a luz una nueva sociedad, con nuevos ciudadanos al servicio de la revolución social y la emancipación final de España de su pasado de decadencia material y moral que todavía estaba presente en la sociedad española. Herederos de la tradición de Ginner de los Ríos, el ILE y la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones, los nuevos reformistas insistían en la educación como

motor de la transformación social y en los maestros como gestores de esa transformación. El 29 de septiembre de 1931 se publica el nuevo Plan Profesional, considerado como el mejor plan de profesionalización docente diseñado en toda la historia de España (Molero,2000). Este documento transmitía todo el espíritu de la República naciente y el lugar central de la transformación de la Escuela:

La República_ se dice en el preámbulo_ no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro, con el fin de que sea el alma de la Escuela (Molero, 2000, p. 70).

El Plan Profesional estaba dirigido a fortalecer la preparación de los maestros y mejorar su estatus y dignificar sus condiciones de vida. Dispone entonces que la preparación del magisterio en adelante se haría en torno a tres ejes: Cultura general, formación profesional y práctica docente, de las que se harían cargo de manera articulada los Institutos, las Escuelas Normales y las Escuelas Primarias respectivamente. Igualmente, una innovación muy importante que introduce es la coeducación, es decir la formación del profesorado masculino y femenino en las mismas instituciones y con el mismo currículo, con maestros de ambos sexos. Anteriormente los maestros y las maestras se formaban en instituciones separadas. El Plan incluía en un currículo de tres años, materias como: “conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales por un lado, metodologías especiales por otro, y finalmente, materias artísticas y prácticas” (Molero, 2000, p.70). La realidad social también era objeto de reconocimiento y estudio, los maestros y maestras en formación se ponían en contacto con su contexto social, a través de seminarios, trabajos de especialización, visitas y excursiones. Una vez culminadas las materias ingresaban en un periodo de prácticas en las escuelas nacionales, con el reconocimiento de un sueldo pagado por el Estado y una vez recibidos entraban directamente a los escalafones de maestros del Estado. De este modo se garantizaba la formación del magisterio, dentro de los principios de calidad de la enseñanza, con la infraestructura adecuada para ello, y con conciencia social crítica sobre la profesión. El magisterio formado durante la vigencia del Plan Profesional ha constituido en la historia de la educación española el elemento humano que como lo dirá Molero, es “aquella oleada de profesores que han llenado de gloria a la educación española”⁵

Junto con el Plan Profesional vinieron también las Misiones Pedagógicas, una

iniciativa gestada por Manuel Bartolomé Cossío cuya misión era llevar la cultura y la educación a las provincias y zonas más pobres de España, ponerla al acceso de quienes no tenían acceso a ellas. A esta iniciativa se unieron muchos maestros voluntariamente quienes se encargaron de visitar cada provincia del país y llevar el mensaje de cultura y educación para todos. Así se presentaban en cada pueblo:

Somos una escuela ambulante y que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela ambulante donde no hay libros ni matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más abandonadas y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirlos. Y nosotros quisiéramos alegrarlos, divertirlos casi tanto como os alegran y os divierten los cómicos y titiriteros...

Cuando todo español, no sólo sepa leer, que ya es bastante, sino tenga ansias de leer, de gozar y divertirse, sí, de divertirse leyendo, habrá una nueva España. Para eso la República ha empezado a repartir por todas partes libros y por eso también al marcharnos os dejaremos nosotros una pequeña biblioteca (Aldecoa, 2006)⁶

En la anterior proclama se recoge todo el espíritu de la Segunda República, sus ideales de ilustración y cultura, y su convicción en la educación como medio de revolución social. El maestro se convertía en un profeta del mensaje de la República, quien llevaba la transformación social consigo, con la luz de la ilustración; ellos se identificaban como los pioneros de la nueva filosofía de la educación, y por esta vía, de la nueva sociedad. Sin embargo, ese aire de renovación y revolución que se respiraba en la ciencia y en la política, y que había ganado tantos profetas que estaban luchando por transformar de verdad la sociedad española, tuvo que enfrentarse con la España conservadora, feudal, reaccionaria. Y al tiempo que eran los profetas de la República, los maestros también eran soldados de la tradición, y mientras el pueblo observaba y disfrutaba con admiración los cambios que se estaban dando, y lo asimilaban pasivamente, también desconfiaban y temían por el alcance de esta revolución naciente, y las implicaciones para la religiosidad de la sociedad. La cultura de los maestros también era foco de resistencia a la República, y defensores del status quo y de los principios de la educación confesional. Así lo expresa este testimonio de una maestra de la época sobre su actitud respecto a los cambios introducidos por la Segunda República:

“No faltaría más sino que después de vieja tuviera uno que andarse con modas nuevas” [...] La única modificación que se hizo en la Escuela desde que ella llegó, cincuenta años antes, consistió en retirar el crucifijo y las láminas de Historia Sagrada, cuando el gobierno de la Segunda República decretó la enseñanza laica. La vieja Obaya lo recogió todo, amorosamente, y después escupió sobre la bandera republicana. “Puercos, más que puercos, ¡viles gusanos! Vuestra sucia república va a durar lo que tarda una meada de gato en secarse. Y yo he de verlo”. Pero la vieja y buena señora Obaya, aguantó durante cuatro años la meada del gato y se jubiló sin llevarse por delante a la segunda república. Ah! Y sin modificar sus métodos de enseñanza. Ahora es Irene Gal quien debe hacerlo, quien tiene que enfrentarse con el pueblo, hecho a los viejos modos y hacer la revolución en la escuela ⁷(Medio, 1993)

La posición de la maestra Obaya representa una opinión muy común entre los maestros y maestras de la época quienes aunque acataban las resoluciones del gobierno en materia de enseñanza, las resistían en sus prácticas diarias, continuando dentro de las aulas con su práctica pedagógica confesional. Otro grupo de maestros, eran los más jóvenes, quienes se formaban creyendo en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y la posibilidad de cambiar el orden social. Si bien el gobierno de la Segunda República y sus docentes se identificaron desde un principio con los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, promoviendo el activismo, la vitalidad, la escuela del trabajo y la colaboración, y muchos profesores y profesoras se adhirieron con entusiasmo a este movimiento, otra parte del magisterio reaccionaba con violencia ante estas innovaciones replegándose alrededor de los principios de la pedagogía católica. Esto se constituyó en el campo de lucha y de disputa entre la Iglesia y el Estado, por monopolizar los espacios de formación.

La necesidad de cumplir con la visión de una cultura atea y justa enfrentó a la República con la hegemonía material y espiritual de la Iglesia y acciones como la del decreto de la enseñanza laica y la disolución de las congregaciones jesuíticas y su veto para mantener escuelas de formación de maestros, puso en evidencia la polarización de la sociedad y la pervivencia de las raíces dogmáticas en la misma. Los enfrentamientos continuos entre unas y otras facciones desencadenó finalmente en el periodo de tres años de guerra civil, en los que si bien la República mantuvo el gobierno, el pueblo se radicalizó en una lucha cruenta y en el adoctrinamiento de las masas. El gremio de los maestros también fue polarizado y manipulado por uno y otro sector.

Una de las prácticas que más se recuerda, que degeneró pronto en persecución y

violencia, fueron las depuraciones en el magisterio, en cada una de las regiones. Estas depuraciones fueron efectuadas tanto por los representantes de la República como por los representantes de la iglesia en cada provincia de la que tenían el control. El fin de esta depuración era mantener en las instituciones solamente elementos leales que mantuvieran la vigilancia y el control sobre esa institución y sobre esa población. Así, fueron despedidos y jubilados muchos maestros considerados traidores o inservibles para el gobierno que tenía el poder en cada ciudad y provincia; estas acciones las ejercían, del lado de la República los militantes del pueblo, y del lado de la Iglesia autoridades clericales o militares. Esta persecución política a los maestros, además de su utilización como adoctrinadores del pueblo, se mantuvo y radicalizó durante la guerra civil y continuó con el triunfo de los falangistas que apoyaban el poder clerical y militar. En adelante, los maestros y los intelectuales dejarían de ser profetas de la revolución social para ser considerados “criminales”, “rojos”, elementos que había que perseguir y aniquilar para salvar a la sociedad del ateísmo y el anarquismo. Con el final de la Segunda República la posición del magisterio retrocede y vuelve a ser el proletariado al servicio de las oligarquías y la Iglesia, como lo había sido hasta ese siglo.

La Escuela Franquista

El triunfo del Movimiento Nacional al mando del General Franco en la guerra civil implicó la instauración de un régimen de corte nacional-católico que devolvió el control social y cultural a la Iglesia. La doctrina nacionalcatolicista, inspirada en la encíclica *Divini Illius Magistri*, se pronunciaba a favor de una pedagogía cristiana que preservara la moral y el orden en la sociedad española a través de la escuela. En el tiempo inmediato a la instauración del régimen franquista, la primera reacción de los pedagogos católicos fue negar y atacar las bases filosóficas del Movimiento Escuela Nueva que había justificado la labor de los maestros durante el periodo regeneracionista y de la segunda República. A través de estrategias como la depuración del magisterio, la persecución política, la violencia contra los maestros y maestras, y la caricaturización y deformación de las prácticas de los defensores de este movimiento, lo expulsaron completamente de las escuelas y de la vida social en general. Los maestros de la Escuela Nueva llamados “rojos” eran relacionados en la opinión pública con ideólogos del comunismo soviético.

Con la institución del Plan Bachiller, la primera política educativa del régimen franquista, se devolvió a las iglesias el control absoluto sobre las escuelas Normales y se organizó el currículo alrededor de la educación religiosa. Entre las modificaciones más

importantes de esta ley están: El cambio de los requisitos de ingreso para ser maestro, exigiendo solamente el título de bachiller, la aprobación de catorce asignaturas y dos prácticas para titularse como maestro, también se censuró la coeducación en las Normales, volviendo a la estructura tradicional. En 1942 se aprobó el siguiente plan provisional que puso el perfil del maestro en los niveles más bajos de su historia (Molero, 2000). En 1945 se aprobó la Ley de Educación Primaria, de corte puramente católico y confesional, en donde se estableció el monopolio por parte de la Iglesia de la expansión de la educación primaria, secundaria y magisterios, y la depuración de los docentes laicos en el magisterio, así como la expansión de las escuelas del magisterio cuyo núcleo de formación es religiosa e ideológica⁸.

Durante los siguientes diez años la carrera de maestro sería una de las instituciones con un mayor incremento de alumnos y de fortalecimiento progresivo y expansión en España. Sin embargo, como lo afirma Molero (2000), esto se explicaba por la sencillez de la formación, el bajo presupuesto que demandaba, el bajo perfil de exigencias con el alumnado, y la alternancia de disciplina pedagógica con adoctrinamiento e ideología; de este modo, las escuelas Normales funcionaron más como “un cajón de resonancia de los principios informadores del Régimen, especialmente los políticos, religiosos e ideológicos” (p.75).

La década de 1950, específicamente desde los últimos años, inicia un proceso de intento de apertura por parte de quienes diseñan la política educativa hacia tendencias y prácticas más modernizadoras, sin dejar el matiz ideológico en la educación. A partir de este momento, la cultura científica y política coinciden en una lectura neopositivista de la educación que lleva a la inserción progresiva de la racionalidad funcionalista y tecnocrática y culminando en una representación de la escuela como “tecnoestructura” (Escolano, 2000) que reduce a los maestros a una nueva forma de proletariado: “los técnicos”.

De acuerdo con Escolano, en esta época se aprecia una nueva relación entre las tres culturas escolares: La cultura política promueve una representación de la escuela como organización o sistema, que se transforma con base a principios de eficacia y eficiencia, y que a la vez mantiene en su constitución las bases ideológicas del franquismo, tales como el orden moral. La cultura pedagógica instala el modelo del funcionalismo tecnocrático como filosofía universal, lo que es adaptado en la inserción del enfoque conductista en la investigación educativa. Por otro lado estaba la cultura empírica de los maestros y maestras, quienes continuaban aferrados principalmente a las rutinas que se habían cristalizado de manera dogmática durante el régimen franquista; este régimen en las escuelas, de corte

autoritario y doctrinario se imponía por derecho propio frente a las otras culturas.

La Ley de Enseñanza Primaria de 1965 termina de rearticular el aparato educativo tecnocrático, y funda nuevas agencias auxiliares que legitiman y fortalecen estas reformas, tales como la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Educación Primaria (CEDODEP), el servicio de investigación y experimentación pedagógica y el gabinete de estudios de dirección general, cuya función era la de dar un apoyo académico y científico a la tecnificación del aparato educativo. Igualmente, con la inclusión del servicio de psicología escolar y orientación profesional, prepara las bases que consolidarán la alianza entre los expertos y los diseñadores de políticas educativas.

De todo este proceso que Cuesta (2005) describe como “viraje tecnoburocrático” de la educación española, resulta la Ley General de Educación de 1970, conocida también como Ley Villar. La Ley Villar tuvo logros importantes como la consolidación final de un solo sistema educativo público que escolarizó masivamente a la población española, la formación de un ciclo común de educación general básica abierto a toda la población escolar, y la recuperación de la inversión en educación como prioridad para el Estado. En lo que concierne al magisterio, se insertó la formación docente dentro de la educación superior y fue reconocida como carrera universitaria, en la cual también una masiva participación de las clases populares.

La Ley Villar superó el modelo tradicional-elitista de educación iniciando el modelo tecnocrático de masas, en el marco de un Estado de Bienestar. La educación ya no estaría determinada por las élites académicas o militares, ni por criterios ideológicos, sino se insertaría una nueva élite de expertos y de racionalidad burocrática que definirían las nuevas reformas. La alianza entre el cientificismo y el conductismo con los tecnócratas diseñadores de las políticas educativas inicia un proceso de transformación intensiva de las estructuras educativas y económicas que será el antecesor de las reformas neoliberales a partir de la década de los noventa. Sin embargo, como lo explican Viñao y Escolano, esta alianza entre expertos y diseñadores de las políticas se dio de espaldas a los maestros, quienes no participaron de estos cambios sino los fueron aceptando pasivamente. El resultado, que se ve aún en la actualidad, es el de unos maestros-técnicos que aplican las tecnologías psicométricas y conductuales disponibles sin un sentido claro de qué están haciendo, utilizándolas dentro de las mismas estructuras disciplinarias e ideológicas sobre las que erigió la cultura de los maestros modernos hace tres siglos y que se mantiene vigente hasta la actualidad.

Conclusión

La historia del sistema educativo en España no puede ser entendida sin tener en cuenta el papel que desempeñaron los maestros como agentes fundamentales en la construcción del Estado Nacional y de la República, así como en la transmisión de las ideologías dominantes desde el Antiguo Régimen. La cultura empírica de los maestros, su memoria como gremio, se ha construido sobre fundamentos sólidos de las sociedades modernas como lo son las disciplinas y el poder pastoral y por eso resiste a las transformaciones externas y se reproduce adaptando pasivamente los cambios culturales de la época, sin cambiar en lo esencial su estructuración. La historia de las culturas escolares en España muestra cómo se estructura y mantiene en las escuelas ese “algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar” (Viñao, 2006, p.59).

¿Cómo representarse esas diversas capas de sedimentos que permanecen entremezcladas sobreviviendo pese a las agitaciones y transformaciones macropolíticas? Es complejo desenterrar y separar las capas que constituyen los sedimentos de la cultura de los maestros ya que no hay relaciones lineales entre los elementos de un momento histórico y otro, más bien es un campo de fuerzas y luchas que forman y performan las identidades, desarticulándose y rearticulándose en distintas instituciones y actores. Una primer mirada al campo sugiere algunas continuidades en la historia de España: La educación escolástica tipo confesional promovida desde la tradición jesuítica, el movimiento de la restauración de la monarquía, el regeneracionismo pedagógico, el sindicalismo. Estas continuidades si bien nacen en un momento concreto de la historia se mantienen y se nutren en las hegemonías y resistencias de cada periodo, y así los maestros adoptan posiciones sociales dentro de la reproducción y la revolución social.

Es preciso entender la cultura de los maestros como algo que se nutre de las formas culturales de la época, las asimila, pero no se identifica plenamente con ellas, pues esta no es homogénea. Si bien la cultura pedagógica y política se pueden comunicar, la cultura empírica de los maestros se mantiene al margen por el carácter empírico de su oficio; empiria que se distingue en dos sentidos: como tradición y memoria acumulada de las prácticas del gremio pero también como reinención cotidiana

del oficio y del sentido de la profesión.

Recibido el 1 de julio de 2013.

Acceptado el 9 de octubre de 2013.

Referencias bibliográficas

- Aldecoa J (2006) Historia de una maestra. Editorial Alfaguara. Madrid.
- Bello L. (1926) Viaje por las Escuelas de España. Madrid. Magisterio Español
- Benitez. M (2000) Política y Educación: Cien años de Historia. En *Revista de Educación* Número Extraordinario. Madrid. Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Cuesta R (2005). Felices y escolarizados : crítica de la escuela en la era del capitalismo. Barcelona : Octaedro.
- Dussel I & Caruso. M (2000) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.
- Escolano. A (2000) Las Culturas Escolares del Siglo XX. Encuentros y desencuentros. En *Revista de Educación* Número Extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Lerena A (1986). Escuela, ideología y clases sociales en España : crítica de la sociología empirista de la educación. Barcelona : Ariel
- Medio D (1993) Diario de una Maestra. Madrid
- Molero A (2000) La formación del maestro español, un debate histórico permanente. En *Revista de Educación* Número Extraordinario. Madrid. Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Viñao A (2003) Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas. Madrid: Morat

Otras fuentes:

La República de los Maestros. Publicado en <http://tu.tv/videos/la-republica-de-los-maestros>

1 Un ejemplo claro es la reacción de las provincias a la promulgación de la Ley de Libertad de Enseñanza y Descentralización Educativa (1868): Muchas escuelas fueron cerradas por ser consideradas por la población como “lujos inútiles” y los maestros despedidos o reemplazados (Viñao,2003), mientras que otra gran cantidad de escuelas fue coptada por la Iglesia.

Expresión de una maestra tomada de la obra “ Diario de una maestra” escrito por Dolores Medio. Diario de una Maestra, Dolores Medio, Editorial Castalia, Madrid, 1993.

2 Expresión de una maestra tomada de la obra “ Diario de una maestra” escrito por Dolores Medio. Diario de una Maestra, Dolores Medio, Editorial Castalia, Madrid, 1993

3 “Saber, es en nuestro siglo poder: lo primero de todo por ende. Y como al saber social suele hoy llamarse cultura, por aquí, por esta fuente de vida, comenzaremos a indagar la que actualmente vive nuestra patria, iniciando el asunto en su origen mismo: la educación nacional” (Picavea, citado en Benitez, 2000, p.9).

4 Tal como se puede ver en esta cita de una clase en una Escuela Normal de la época: “La joya más preciosa carece de valor si la comparamos con un niño. La planta más hermosa es sólo una pincelada de verdor; la máquina más complicada es imperfecta al lado de ese pequeño ser que piensa, ríe y llora. Y ese ser maravilloso, ese hombre en potencia ante el cual se doblega la Naturaleza, os ha sido confiado, mejor dicho, os será confiado a vosotras” (Aldecoa,2006 , p.13)

5 Entrevista a Antonio Molero Pintado integrada en el documental “La República de los Maestros”, escrita por Victoria Martínez y realizada por Arturo Villacorta, y transmitida por TVE.

6 Proclama de los misioneros de la República publicada en el diario de Josefina Aldecoa

7 Testimonio de la maestra Irene Gal publicado en Diario de una Maestra de Dolores Medio.

8 El currículo de las Escuelas Normales se organizaba así: Un primer ciclo de formación cultural durante la enseñanza media, un ciclo de estudios en las escuelas del magisterio que serían distintas para hombres y mujeres, y un tiempo de prácticas en las escuelas de las provincias. Estas actividades se acompañaban de prácticas religiosas, estudio de la historia nacional, asistencia a campamentos, albergues y participación en obras de caridad social