

ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION BASICA EN LOS PAISES DE LA COMUNIDAD EUROPEA

MAURITS DE VROEDE

La historia de la formación del profesorado de educación básica en Europa Occidental, en particular, en los países que hoy pertenecen a la Comunidad Europea, se extiende sobre un período de más de doscientos años. En ella influyen muchos factores, de índole política, económica, social, religiosa y cultural. En vista de diferencias de contexto, estos factores se han manifestado de distintos modos y en momentos diferentes en los respectivos países. Así, la intervención del estado, por ejemplo, puede ocurrir más tarde o temprano, y puede ser más o menos fuerte. Grado y ritmo de industrialización fueron distintos, y, por ende, también los correspondientes cambios en la estructura social. La introducción de la instrucción obligatoria tampoco coincide en el tiempo, y no atañe a los mismos límites de edad.

Se entiende, pues, que la formación del profesorado de educación básica haya adoptado formas distintas. Dentro de este marco no es posible ahondar la evolución en cada país por separado. En cambio, se intentará destacar las grandes líneas de desarrollo, y aclarar las distintas soluciones aportadas al problema de la formación.

Señalemos, en primer lugar, que hubo un tiempo en que no existían institutos específicos para esta formación. En el siglo XVIII, e incluso en los primeros decenios del siglo XIX, la escuela muy a menudo estaba en manos de gente que no tenía ninguna preparación para esto: sacristanes, campesinos, empleados, artesanos, ganaderos, ex-militares, minusválidos. El nivel de formación de esta gente solía ser muy bajo. El que les incumbía la enseñanza -en la medida en que cabe hablar de verdadera enseñanza- se explica por dos circunstancias. Ya que de parte de la sociedad no venían dirigidas más que exigencias limitadas a la enseñanza, bastaba con saber algo para hacer de maestro. Se hallaba en disposición de dar clases cualquiera que conociera el catequismo, supiera leer y escribir, y, tal vez, tuviera algunas nociones de cálculo. Por otra parte, no era una profesión de por sí, por lo menos en el campo. Se combinaba con otras actividades, que solían constituir una mayor fuente de ingresos.

Los maestros sacaban los requeridos conocimientos mínimos de la enseñanza previamente recibida. Si ésta no se limitaba a la enseñanza primaria, se trataba de enseñanza continuada con particulares o en una escuela de latín, un gimnasio o colegio, con asistencia completa o parcial a las clases. Los futuros sacerdotes iban al seminario, los hermanos y las monjas al noviciado. En algunos casos el maestro había cursado estudios universitarios, pero los había abandonado. Esta situación se dio en Escocia más que en otras partes.

En todos los casos se trata de conocimientos cuya adquisición no se hizo esencialmente en función del propio ejercicio de la enseñanza primaria sino a los que recurrieron los que, generalmente por circunstancias personales, se pusieron a dar clases.

Por otra parte, también existía una forma de preparación práctica que equivalía al aprendizaje artesanal. No era raro que jóvenes, antes que nada hijos de maestros, permanecieran en la escuela elemental después del número normal de años cursados, a fin de observar la actuación del maestro, ayudarle y, finalmente, reemplazarle, y hacerse maestro a su vez. Aquí se trataba de la adquisición de habilidades técnicas y el dominio de la rutina práctica.

¿Dónde, cuándo y por qué se han creado los institutos específicos de formación? Excepto algunas previas iniciativas aisladas y no duraderas, la respuesta reza como sigue: en los estados alemanes y austriacos del s. XVIII, de un empeño de mejorar la educación elemental, de parte del pietismo y, luego, la Ilustración. Ambas corrientes propugnaron, aunque fuera por motivos distintos, la ampliación de la enseñanza a la masa del pueblo. Durante los últimos decenios del s. XVIII el pensamiento de la Ilustración se hace cada vez más importante. Antes y después de 1800 se propaga también fuera de los países alemanes la idea de la utilidad de una enseñanza popular no sólo generalizada sino, además, mejorada, que proporcionara una formación de humanidad general; una necesidad que no se experimentó anteriormente en la sociedad de clases. De ahí la idea que el Estado también tenía que ocuparse de la educación elemental. Y de ahí también el problema de la formación de buenos maestros.

Este problema encontró dos soluciones distintas, una alemana, otra austriaca: de un lado el seminario para maestros (*Schullehrerseminar*), que, en el s. XVIII, emanaba sobre todo de la iniciativa privada; de otro lado, la escuela normal (*Normalschule*), que el gobierno austríaco instituyó bajo la influencia de la Ilustración católica.

La escuela normal (*Normalschule*) era una escuela primaria modelo, donde se daban cursos de poca duración a maestros futuros o ya activos, a fin de iniciarlos en un determinado método. Sería, pues, más adecuado hablar de cursos normales. Este fenómeno remonta al prelado Ignar von Felbiger, y se introdujo en Austria con el reglamento escolar general de 1774. Desde allí se hizo paso, con matices, hacia los estados católicos del sur y el oeste de Alemania, hacia Lombardía, el Reino de las dos Sicilias, y Piemonte. Se instauró también en los Países Bajos del Norte y del Sur, Inglaterra y Escocia, Francia, España y Portugal. En esos cursos normales el objetivo consistía en difundir ya sea la enseñanza simultánea, ya sea la enseñanza mutua. No me detengo más en esto, dado el tiempo que me está impartido, y porque este tipo de cursos, que se sitúan sobre todo en el período 1760-1840, no fueron determinantes para la forma que la formación acabó por adoptar en general, que es la del seminario del decimonono.

Este tipo de seminario, conocido como el modelo prusiano, procede de los prototipos del decimotercero en varios estados alemanes. Estos prototipos no eran institutos autónomos sino que dependían de otras escuelas, a saber, escuelas primarias, orfanatos, escuelas latinas, gimnasios o *Realschulen* (escuelas reales). La mayoría de las veces fueron creados por iniciativa privada y recibieron pocas subvenciones del estado. En cuanto a la duración de la carrera, el currículo y la relación entre enseñanza teórica y

práctica, existían grandes diferencias entre ellos. Desde un punto de vista decimonono, esos institutos presentan muchas imperfecciones. A cada uno de ellos sólo les correspondía un limitado radio de reclutamiento e irradiación. Pero había decenas.

En los primeros decenios del s. XIX surge otra imagen. En Prusia la autoridad estatal lleva a cabo una profunda reorganización y coordinación de los seminarios. Esto se hizo en el marco de la reconstrucción nacional después de la derrota de 1806. Entonces se sintió fuertemente la necesidad de tener una educación nacional, de formar ciudadanos con virtudes morales y sociales. A partir de ahí podría hacerse un futuro mejor. Aquí las ideas de Pestalozzi obraron como inspiración. Al escolano se le consideró como un educando, al maestro como un educador, que había que formar como tal. Así es como su instrucción vino a ser la pieza maestra de la reforma escolar.

Gracias a mayor intervención financiera el número de seminarios se multiplicó por cuatro entre 1806 y 1847. Nuevos seminarios se establecieron como institutos independientes, y los antiguos seminarios se volvieron autónomos. Se esbozó el modelo siguiente: duración de la carrera fijada en tres años, combinación de enseñanza teórica y práctica -para lo cual sirve una propia escuela de ejercicio-, y régimen de internado. Este último se consideró imprescindible para proveer a los jóvenes de una verdadera formación que fuera adecuada para su futura tarea educadora. Esta tarea se valoraba sumamente, pero tenía que ejercerse en condiciones materiales todos menos relucientes. Este modelo prusiano ha sido determinante para los demás estados alemanes: lo han adoptado más o menos en su totalidad, si no inmediatamente, un poco más tarde. Significa que la imagen de los seminarios alemanes de la primera mitad del s. XIX no es uniforme. Incluso en Prusia misma sólo se uniformó después. Las diferencias acabaron por atañer sólo al carácter confesional del instituto, luterano o católico.

Antes de detenerme en la expansión del tipo de seminario alemán, conviene señalar la diferencia entre la formación del profesorado masculino y femenino. El retraso que caracteriza la última es un fenómeno que se observa en la mayoría de los países europeos. Además, durante una primera fase se situó dentro de institutos de enseñanza media para chicas, sobre todo de origen privado y, también, municipal.

El tipo alemán aparece en primer lugar en Dinamarca, donde los primeros seminarios se originaron poco antes y después de 1800. Se situaban generalmente en el campo, y estaban bajo la dirección de clérigos. El gobierno daba directrices, pero el desarrollo de los institutos fue contrarrestado en los años veinte y treinta. Era la época en la que se difundía la enseñanza mutua, mientras se criticaba a los seminarios porque parecía que producían maestros presumidos. Aunque, globalmente, la crítica no era fundada, llevó a reducciones del currículo e incluso al cierre de algunos institutos. Al final quedaron cuatro. La tormenta pasó. El currículo se volvió a ensanchar en 1843, y en los años cincuenta el Estado tomó nuevas iniciativas.

En el Reino de los Países Bajos el gobierno estableció en 1816 dos seminarios (*rijkskweekscholen*). Seguían el modelo prusiano, salvo que no tenían internado; sin embargo, los cursantes, alojados en casas de ciudadanos, seguían vigilados. Después de la revolución de 1830 no quedó más que un solo seminario oficial en Holanda. Siguió siendo el único hasta 1860, ya que el creado en 1846 era privado. Más numerosas, en

cambio, eran las así llamadas escuelas normales (*normalscholen*), tanto públicas como privadas: en estos institutos se dispensaba enseñanza por la noche y los sábados, y el programa era menos elaborado que en los seminarios. Además siguió vigente un sistema que se había desarrollado a partir de principios del s. XIX y que se vuelve a encontrar más tarde en Inglaterra. Se contrataba a los buenos alumnos de la escuela primaria como ayudantes; recibían enseñanza complementaria del jefe de la escuela, y se preparaban al examen para maestro. De hecho, era una versión mejorada del antiguo sistema del alumnado.

En Bélgica fueron los obispos los que tomaron la iniciativa en los años treinta. Crearon siete seminarios para chicos. Después de la Ley de Enseñanza de 1842, el Estado siguió con dos institutos. Todos esos institutos seguían enteramente el modelo prusiano. Lo mismo vale para el seminario del Gran Ducado de Luxemburgo, de fecha de 1845.

Todavía no se crearon institutos separados para chicas ni en los Países Bajos ni en Bélgica. Pero el Estado ofrecía becas para que las chicas recibieran una formación general en institutos privados que les permitiera hacerse maestra.

En Francia se abrió camino la idea de institutos de formación especiales, a partir de finales del s. XVIII, bajo la influencia de las realizaciones alemanas. En el periodo revolucionario se elaboraron toda clase de planes, pero quedaron sin realizar. Sólo vio la luz la Escuela Normal (*Ecole Normale*) del año III, que resultó ser un fracaso tremendo. Bajo el Imperio un decreto de 1808 previó la creación de así llamadas *clases normales* (*classes normales*) en colegios o liceos, pero tampoco hubo nada de eso. En 1810, sin embargo, se creó en Estrasburgo un instituto que se dio en llamar *école normale* (escuela normal) -denominación que se ha generalizado en los países de habla románica-, pero aplicaba el modelo alemán. Tardó en ser imitada, ya que, después de 1815, Francia cayó bajo el dominio de la enseñanza mutua. Sólo en Lorena se establecieron, en 1823, otros dos institutos como el de Estrasburgo. Pero la situación cambió en 1828, cuando la Universidad (*l'Université*) se pronunció a favor del tipo de Estrasburgo que reconoció como superior. Aun antes de la revolución de 1830 se abrieron once escuelas normales, y en los años inmediatamente posteriores otros más. En 1833 la ley-Guizot decreto que debía haber una escuela normal para chicos en cada departamento, lo cual se realizó bastante rápidamente (excepción hecha de dos departamentos). La escuela normal francesa era del tipo alemán, aparte del hecho que la duración de los estudios no era de tres años sino de dos. Combinaba teoría y práctica, y tenía internado. Con algún retraso se crearon también escuelas normales para chicas.

En Escocia, donde pronto se había criticado la enseñanza mutua, se creó en 1836 en Glasgow el primer instituto del nuevo tipo, es decir, según el modelo prusiano. Esta situación, junto con información sobre los desarrollos en el continente, sirvió de inspiración a Inglaterra, donde, en los años treinta, se destacaban cada vez más los defectos de la enseñanza mutua. La demanda por instrucción en escuelas normales provocó iniciativas gubernamentales, pero éstas fueron contrarrestadas por la Iglesia Anglicana que quería hacerse cargo de la formación ella misma. El resultado fue un compromiso: las escuelas normales creadas a partir de 1838 -en 1850 ya había una treintena- eran institutos privados de carácter confesional, pero con subvención del Estado. Salvo uno, eran institutos residenciales. En los años cuarenta, sin embargo,

presentaban grandes diferencias unos con respecto a otros, en cuanto a estructura, duración de la carrera, tipo de población, currículo, extensión de la práctica en las escuelas de ejercicio. Mediante intervenciones de las autoridades se consiguió mayor uniformidad en los años cincuenta-sesenta. La duración era generalmente de dos años, a veces tres. Para el currículo se elaboró un modelo global. La población revistió un carácter más homogéneo.

Este último aspecto era la consecuencia de la instauración, en 1846, según el ejemplo neerlandés, del sistema *pupil teacher* (alumno profesor). En las escuelas primarias se seleccionaban alumnos que empezaban a ayudar como aprendices a la edad de 13 años, y recibían enseñanza suplementaria fuera de las horas de clase. Su formación se extendía sobre cinco años. Al final podían hacer exámenes para obtener una beca que les permitiera emprender estudios en una escuela normal. Estas becas se otorgaban a los que mejor aprobaban. Acerca del año 1860 la población de las escuelas normales ya constaba por la mayor parte de antiguos *pupil teacher* (alumnos maestros).

Este sistema se introdujo también en Escocia. En los años cincuenta se procedió también allí a una uniformización análoga de las escuelas normales. Una diferencia importante con Inglaterra consiste en el hecho de que los institutos escoceses rechazaron el internado, por lo menos para chicos, por su carácter conventual.

En España las escuelas normales se desarrollaron entre 1839 y 1857, pero ¿de qué tipo eran? *El Seminario de Maestros del Reino*, en Madrid, seguía el modelo prusiano, con los años de duración, una escuela de ejercicio y un internado organizado intencionadamente para la formación de maestros.

Pronto, sin embargo, el acento se deslizó hacia la adquisición y reproducción de conocimientos, mientras que la pedagogía recibía poca atención y la práctica pasaba al segundo plano. La historia de las escuelas normales en las provincias todavía no se ha estudiado bastante. Sin embargo, ya se puede constatar que, primero, el internado fue abolido, en 1849 en las escuelas elementales, y en 1857 en todas; segundo, la duración de la carrera se fijó en dos o tres años (1849-1850); tercero, la ley-Moyano consideró las escuelas normales como escuelas profesionales, no como institutos de formación general, aunque difícilmente se podía hablar de una formación profesional seria. Puesto que los cursantes llegaban sin mucha preparación intelectual y que los exámenes para la obtención del certificado sólo eran de teoría, la práctica se volvió secundaria. El estudio teórico, por muy enfatizado que fuera, no representaba gran cosa. Esto tampoco era necesario, visto la función moralizadora que se asignaba a la escuela primaria y la colocación del maestro al pie de la jerarquía social. La situación de las escuelas normales durante la primera fase de la Restauración bien ha podido caracterizarse como de "un total olvido y abandono".

En Portugal se crearon en 1844 las condiciones legales para la abertura de escuelas normales del nuevo tipo, pero no se abrió tal instituto, con internado y escuela de ejercicio, antes de 1862; y no funcionó más de siete años según la concepción originaria. También en Portugal se manifestó la oposición conservadora contra la extensión de la enseñanza normal; la formación de maestros no pudo exceder un nivel bajo. En este país

la expansión de la enseñanza normal sólo tuvo lugar en los últimos dos decenios del S. XIX.

En Piemonte la escuela normal del nuevo tipo, según el modelo prusiano, fue erigida por la ley-Lanza de 1858 y, luego, por la ley-Casati de 1859. Esta fue ampliada, después de la constitución del Reino de Italia, a la totalidad de las regiones. El tipo de la escuela normal estatal en Italia es claro: duración de dos o tres años, según que los cursantes querían obtener un certificado de nivel inferior o superior, organización de un internado, un currículo orientado hacia la enseñanza primaria, y práctica facilitada en las escuelas de ejercicio. Estas escuelas normales -había 41 en 1864- no bastaban para satisfacer la necesidad de maestros. De ahí que provincias y municipios crearon *scuole magistrale*: escuelas normales de un nivel inferior. Después de la instauración de la instrucción obligatoria, en 1877, la demanda de maestros siguió creciendo. Lo cual llevó a la creación de *scuole magistrale rurali*, que se transformaron, en 1883, en escuelas normales de nivel inferior. Es característico para las escuelas normales italianas que, primero, desde el principio, atrajeron a muchas más chicas que chicos; segundo, los ejercicios prácticos resultaron insuficientes por falta de medios; tercero, la materia no pasó de ser elemental, ciertamente en las *scuole magistrale rurali*.

A mediados del s. XIX la formación del profesorado de enseñanza básica llegó a tener una formación que ha conservado durante mucho tiempo. Durante la segunda mitad del siglo, ha crecido el número de escuelas normales, también, incluso sobre todo, para chicas, lo cual tiene que ver con el crecimiento de la población y la creciente escolarización. Sin embargo, el número de escuelas normales no creció lo suficiente para asegurar la formación de todos los maestros. En la mayoría de los países era posible, hasta principios del s. XX, e incluso más tarde, obtener un certificado de enseñanza sin pasar por una escuela normal. No obstante, se han ampliamente generalizado los estudios en este tipo de instituto.

¿Qué imagen se desprende de la formación en las escuelas normales a mediados del s. XIX? Se caracteriza por un bajo nivel. Estructuralmente, la escuela normal quedaba aparte. No pertenecía al sector de la enseñanza media y no daba acceso a la enseñanza superior. El personal constaba de maestros y maestras, sin contar los clérigos que solían tener la dirección del instituto. Los aspirantes eran ex-alumnos de la escuela primaria, de la que pasaban a la escuela normal, directamente o después de algún tiempo intermedio. Aun cuando habían sido *pupil teacher*, como en Inglaterra y los Países Bajos, su experiencia se limitaba a la escuela primara. La enseñanza de la escuela normal tenía como finalidad la producción de maestros para la enseñanza primaria. De ahí que el programa quedó limitado en contenido.

En Alemania, Francia e Inglaterra pareció que la evolución tomaría otro rumbo en los años treinta y cuarenta. Entonces se intentaba dar a los aspirantes una amplia formación general. El programa de estudios presentaba, en efecto, un ancho espectro, en el que no quedaban ausentes ni las lenguas clásicas, como en un número de escuelas normales inglesas. Bajo presión conservadora, sin embargo, las autoridades reaccionaron contra esta evolución. Se estaba comúnmente convencido que las escuelas normales tenían pretensiones absurdas. Profesores competentes, con ambiciones imposibles de realizar en las pobres condiciones de trabajo que eran las suyas, fueron considerados como

un peligro para la estructura social y aun para el orden político establecido. La participación de un número de maestros a las revoluciones de 1848 fue utilizada para desacreditar el conjunto del cuerpo.

En Prusia la reacción ya se podía sentir antes de 1848. Después llevó a los conocidos *Stiehlse Regulative* de 1854. También en otros estados alemanes el currículo se vio drásticamente podado. En Francia faltó poco para que las escuelas normales fueran suprimidas en 1849. La ley-Falloux los mantuvo, sin embargo, pero el reglamento de 1851 redujo el programa obligatorio e hizo que los cursos optativos, considerados superfluos, sólo quedaran accesibles para muy pocos alumnos. En los años cincuenta y sesenta también se tomaron medidas de reducción del currículo en Inglaterra y Escocia.

Se reprimió, pues, el espíritu de los años cuarenta. La formación no pudo sobrepasar el nivel suficiente para funcionar en una escuela que ocupaba el escalón más bajo de la jerarquía escolar, y a la que no se le asignaba otra tarea que la de moralizar a los niños de las capas más bajas de la jerarquía social. Del profesorado la formación debía hacer los modestos servidores de la Iglesia y el Estado, sin falsas ilusiones sobre su porvenir. De ahí la importancia del internado. La escuela normal se convirtió en un claustro para laicos, los maestros en frailes sin hábito.

Si los años sesenta se caracterizan por un decaimiento, pronto la situación se restableció. En Francia, Alemania e Inglaterra el programa de estudios volvió a rellenarse en los años setenta.

Tales fluctuaciones son ilustrativas del impacto del contexto social y político en la formación del profesorado. Esta todavía no llegó a estabilizarse. Durante los últimos decenios del s. XIX y los primeros del s. XX se ha modificado considerablemente.

Entonces creció, en efecto, la demanda por un profesorado más cualificado. Sin analizar cada país por separado, voy a indicar algunos factores generales. El proceso de industrialización produjo nuevas relaciones laborales y aportó movilidad en la estructura social. Movimientos sociales abogaban por la participación política de las masas populares. Mujeres entraron en el mercado y exigieron que se ampliaran sus posibilidades de trabajo. La enseñanza vino a ser un factor de bienestar nacional. La enseñanza popular, que conoció una expansión cuantitativa, necesitaba ser adaptada, en cuanto a contenido, a las circunstancias sociales cambiantes. Vino a ser un elemento en el crecimiento de una economía industrial, un medio de ascensión social y, en países como Alemania e Italia, también un instrumento para la construcción de un estado nacional. ¿Qué formación tenía que recibir el profesorado de esta enseñanza popular? En esta cuestión influyeron también los propios interesados. Los profesores formaron organizaciones profesionales, desarrollaron un espíritu de cuerpo, llevaron acciones para mejorar su posición material, y persiguieron cualificaciones superiores como medio para realzar su prestigio social.

Se buscaron y aplicaron varias soluciones para mejorar la formación. Se modificaron la edad de admisión y la duración de los estudios. El objetivo era, sobre todo, reclutar alumnos mejor preparados.

En Alemania se organizaron con este fin los *Präparandenanstalten*. Proporcionaban una formación de tres años después de la escuela primaria. Solían ser institutos privados, pero la mayoría estaba conectada con seminarios estatales. En Sajonia ambos fueron reunidos en un solo instituto.

En Italia se organizó en 1883 en todas las escuelas normales una sección preparatoria de dos años de estudio; en 1889 se alargó a tres años. Dado el resultado insatisfactorio en el caso de los chicos, se reservó exclusivamente para chicas a partir de los años noventa.

Francia no ha conocido tales institutos. Desde los años ochenta, en cambio, se desarrolló allí la *école primaire supérieure*, que vino a ser la preparación ordinaria a la escuela normal. Lo mismo ocurrió en Luxemburgo.

En Portugal la admisión a la escuela normal dependía, a partir de 1919, ya sea de la previa enseñanza primaria superior, ya sea del primer ciclo del liceo.

En los países Bajos la formación dada por un solo maestro en una escuela primaria cayó en desuso hacia finales del s. XIX. Después de 1920 casi había desaparecido. La idea de que la instrucción previa tenía que hacerse en una escuela secundaria, ya estaba presente antes de 1914, pero sólo se realizó en 1920. En Bélgica la formación previa dependía de la iniciativa privada, hasta que se adjuntó una sección preparatoria a las escuelas normales en 1923.

En los casos mencionados la enseñanza secundaria inferior constituía la preparación. Inglaterra presenta otra evolución. El descontento por el sistema *pupil teacher* iba creciendo, porque los jóvenes a menudo recibían menos instrucción que la prescrita, y tenían que dar clases ellos mismos antes de haber elevado su propio nivel de conocimientos. De ahí un número de reformas: subida de la edad de admisión a 14, 15 y, finalmente, 16 años (en 1904), limitación de la práctica y concentración de la instrucción complementaria en *pupil teacher centres*. También se apeló a escuelas secundarias para esta instrucción. Finalmente, ganó la tendencia a extender la preparación a la enseñanza media en su totalidad. A partir de 1907 ésta serviría de acceso posible a los *training centres* y el número de *pupil teacher centres* disminuyó rápidamente. La tendencia se generalizó después de la primera guerra mundial. Excepto para futuros maestros en el campo, se hizo obligatoria la obtención del certificado de enseñanza media, a los dieciocho años, para acceder a los *training colleges*.

Un poco antes y más radicalmente que en Inglaterra, se produjo una evolución análoga en Escocia. El *pupil teacher system* fue suprimido en 1906 y sustituido por la enseñanza en escuelas secundarias seleccionadas, donde los así llamados *junior students* podían obtener, a los dieciocho años de edad, el certificado que daba acceso al *training college*, así como el certificado de enseñanza media completa. Puesto que esta combinación acarrea bastantes dificultades, fue suprimida en 1924. A partir de entonces, chicas deseosas de emprender la formación para maestra, debían poseer el certificado de enseñanza media completa. De aspirantes masculinos se exigía un grado universitario, un fenómeno al que volveré, así como al desarrollo en Alemania.

A partir de 1931, la *cultura general* debía adquirirse en España en institutos de enseñanza media. El bachillerato estaba requerido para entrar en la escuela normal.

Las consecuencias de tales evoluciones son evidentes. El nivel de la enseñanza en los institutos de formación podía subir al nivel de la enseñanza media superior o de la enseñanza superior. Pero a los maestros y maestras también les hacía falta tener una formación profesional. Así la pregunta apremiante discutida durante años, llegó a ser: la formación general y la formación profesional ¿deben ir juntas o separadas? Y si se optaba por la combinación: ¿dónde y cómo podía realizarse mejor?

Hasta la primera e incluso hasta la segunda guerra mundial, se ha optado en la mayoría de los casos por la combinación. Pero los institutos de formación se han visto confrontados constantemente con el problema de encontrar la exacta proporción entre los dos componentes. Se observa una gran variedad en la práctica concreta. Es imposible discutirla en detalle. Pero queda claro que, por lo general, se ha insistido más en la formación general que en la profesional, y la práctica se ha quedado más bien marginada con respecto a la teoría. La teoría pedagógica misma parece haber carecido de fundamentos científicos. Andando el tiempo, la materia iba creciendo en volumen, pero seguía centrada en la enseñanza primaria. Era de poco calado, y su memorización no era favorable a la formación del juicio personal.

En el fondo, las escuelas normales daban una instrucción técnica de inspiración pragmática, no daban cultura superior. Un abismo las separaba de la enseñanza media, a fortiori de la enseñanza superior. La enseñanza que recibían los futuros maestros permitía tacharlos de *primarios*, gente sin sentido crítico, sin desarrollada capacidad de juzgar. No tenían acceso a la cultura dominante, en una sociedad en la que la formación clásica seguía siendo el punto de referencia más importante, tanto social como culturalmente.

Merece señalarse, sin embargo, que a finales del s. XIX y principios del s. XX el nivel del personal docente iba subiendo. A este respecto cabe mencionar: en el caso de Francia, la introducción, en 1880, de un *certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales* y la creación de dos *écoles normales supérieures*, en 1880 y 1882; en el caso de Italia, la creación de los dos *Istituti Superiori di Magistero femminile*, funcionando legalmente desde 1882, y, a partir de 1923, los *Istituti Superiori di Magistero* tanto para candidatos masculinos como femeninos; en España, la *Escuela de Estudios Superiores de Magisterio*, de fecha de 1909; en Portugal las escuelas normales superiores de 1911. También en países sin institutos parecidos, como, por ejemplo, Inglaterra, el nivel del personal ha subido a principios del s. XX. En Inglaterra dos de cada tres profesores ya poseían un diploma universitario en 1914. En Bélgica es sólo en el período entre las dos guerras que las escuelas normales ven llegar cada vez más universitarios. El mejoramiento cualitativo del personal no ha entrañado, sin embargo, una nueva orientación de las escuelas normales.

Otro aspecto de la escuela normal que seguía dominante, aunque no general, es el sistema del internado. Este régimen se aflojó a finales del s. XIX. Por lo demás, se notan diferencias de un instituto a otro. Entre los seminarios alemanes los había, por ejemplo, con un régimen bastante libre, al lado de otros que condicionaban a los alumnos como

autómatas. Bien puede preguntarse si el régimen del cuartel escolar podía favorecer el sano desarrollo de la personalidad.

Se buscaron otras formas de formación, no sólo a causa de la crítica dirigida en contra de las escuelas normales, sino también por la necesidad de ampliar el profesorado. Así, por ejemplo, en Italia se transformaron, en 1911, un número de gimnasios en *ginnasio magistrale*, o sea que a la carrera de estudios normal se añadía dos años, o incluso un solo año, de enseñanza pedagógica. También en otras partes, y más tarde aún, se tomaron tales medidas de urgencia. El hecho de que era posible organizar una formación a toda prisa, ilustra hasta qué punto todavía estaba presente la idea de que no hacía falta mucha formación profesional.

Pareja idea puede llegar a extremos. Es lo que ha ocurrido en Italia en 1923. La reforma Gentile fue soportada por pensadores de la así llamada corriente idealista, que consideraban que una formación humanista constituía la mejor preparación al profesorado. Todas las escuelas normales y *ginnasi magistrali* fueron suprimidos y sustituidos por *Istituti magistrali* con una duración de estudios de siete años. Sólo daban una formación general, con, e.o., latín, una lengua extranjera y filosofía, que incluía la pedagogía. Toda psicología, didáctica y ejercicios prácticos fueron suprimidos. Era, pues, la negación de la formación profesional, que fue reemplazada por una formación en así llamadas *scuole di cultura*.

En Francia se encuentra entre los distintos planes de reformas de principios del s. XX la sugerencia de suprimir las escuelas normales y confiar la formación a los liceos. Al fin y al cabo apareció, con una propuesta de ley de 1937, un plan distinto: la escuela normal se mantendría para proporcionar la formación profesional, pero se impondría el bachillerato. Esto fue realizado por el gobierno de Vichy en 1940, aunque en un espíritu diferente. Las escuelas normales podían ser suprimidas y reemplazadas por un nuevo tipo de centros pedagógicos.

Desde que la preparación constó de la enseñanza media en su conjunto, se hizo posible dar la formación al nivel de la enseñanza superior, eventualmente en una escuela normal, o bien por institutos de nivel universitario, si no por la propia universidad.

En 1914, el progreso mayor en este sentido había sido realizado por Escocia. En ningún otro país europeo los aspirantes a maestro tenían tanta oportunidad de seguir cursos universitarios como allí. La idea de una formación parecida ya se había realizado en una primera fase en los años setenta, al posibilitarse una combinación de estudios en un *training centre, to make the teacher* (para hacer al profesor), y a la universidad, *to make the man* (para hacer al hombre). La combinación era posible porque los institutos de formación escoceses no eran residenciales y porque los estudios universitarios eran poco costosos. Aunque esta combinación resultara difícil para el estudiante, encontró cada vez mejor acogida. Entre las universidades y los centros de formación se establecieron distintas formas de colaboración institucional. Desde 1912 el estudio combinado podía extenderse sobre cuatro años. Otra posibilidad consistía en obtener, primero, un grado universitario, y consagrar, después, un año a la formación profesional. Vino a ser la regla después de la primera guerra mundial.

En Inglaterra se produjo una evolución análoga en los años noventa. La mayoría de los estudiantes recibieron su formación en los tradicionales *training colleges*, pero se crearon también un número de institutos de día en conexión con las universidades. A partir de 1891 era posible sustituir el examen en los *colleges* parcialmente por exámenes universitarios, y en 1901 se les concedió a los estudiantes un tercer año de estudio para darles la oportunidad de obtener un grado universitario. Para estudiantes de *colleges* situados en la provincia, la combinación era casi imposible de realizar, pero sí era realizable por los estudiantes de los institutos de día en centros universitarios. Sin embargo, fue contrariada por el gobierno, bajo el pretexto de que iba en detrimento de la formación profesional. Aunque teóricamente la posibilidad siguió existiendo para estudiantes cualificados -a partir de 1911 incluso podían hacerlo en cuatro años-, las medidas gubernamentales imposibilitaron de hecho los estudios universitarios fuera de Londres. Durante los años veinte el estudio de los *training departments* universitarios se organizó como en Escocia, pero se trataba principalmente de futuros profesores de la enseñanza media. Para la enseñanza primaria la conexión del *training college* con la universidad no ha logrado su objetivo inicial. La formación de dos años en los *colleges* seguía dominando, con la combinación de formación general y profesional, como antes.

En Alemania la demanda por una formación universitaria es anterior a 1848, pero no era general. Durante la segunda mitad del s. XIX constituyó un punto fijo del programa de la asociación nacional de maestros. No tenía la oportunidad de realizarse antes de la República de Weimar, cuando fue reconocida la necesidad de madurez espiritual y formación pedagógica científica. Según la Constitución de 1919 la formación de maestros se organizaría nacionalmente, a saber, al nivel de la enseñanza superior. Pero el gobierno central no pasó al acto, de modo que incumbió a los propios Länder a tratar el problema. No se consiguió un arreglo uniforme. En Baviera y Wurtemberg se mantuvieron los seminarios. En los demás Länder todos los seminarios y *Präparandenanstalten* fueron suprimidos hacia 1925. Vino a ser obligatorio acabar la enseñanza media antes de empezar la formación. Hubo tres maneras de resolver el problema planteado por la formación. En un número de Länder fue confiada a universidades o escuelas técnicas superiores, en colaboración con institutos pedagógicos. En Hamburgo la sola universidad se hizo cargo de ella. En Prusia se optó por Academias Pedagógicas autónomas, no universitarias, con una duración de dos años de estudio, dedicados a la formación científica y práctica. También aquí la relación entre ambas vertientes siguió siendo un problema.

Los nazis rechazaron una formación con base científica. En 1933 o después, reemplazaron todas las Academias Pedagógicas y otros institutos de formación por *Hochschulen für Lehrerbildung* que, visto la ideología dominante, tenían un diseño totalmente distinto. Después de la guerra pudo reanudarse la discusión sobre la forma que había que dar a la formación de maestros. Entretanto se había experimentado que la formación universitaria también presentaba lagunas. Ahora se invirtió el argumento contra los antiguos seminarios. La ciencia sólo no bastaba. También se necesitaba la iniciación en la práctica y la formación de la personalidad.

En vísperas de la segunda guerra mundial la formación del profesorado de la enseñanza primaria en los respectivos países de Europa Occidental no se situaba, pues, en el mismo nivel, y tampoco presentaba la misma estructuración. Detrás quedaba una

historia que no había llegado a sosegar. No es de extrañar que, después de la guerra, se volvía a emprender la búsqueda de la mejor fórmula, en una sociedad más democrática en la que se iba destruyendo el sistema de enseñanza dual, y la enseñanza primaria se convirtió en enseñanza básica.

BIBLIOGRAFIA

- BECKMANN, H.K., (1968): *Lehrerseminar - Akademie - Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung*, Eeinheim, Beltz.
- BERRY, M., (1973): *Teacher Training Institutions in England and Wales. A bibliographical guide to their history*, London, Society for Research into Higher Education.
- BROCCOLI, A., PORCHEDDU, A. & MENZINGER CARUSI, A. (1978): *Roulo, status e formazione dell'insegnante italiano dall' unità a oggi*, Milano, Isedi.
- CORTS GINER, I. , (1985): *Origen y desarrollo de las Escuelas Normales en Francia, Valencia*, Promolibro.
- CRUICKSAHANK, M., (1970): *A history of the Training of Teachers in Scotland*, London, University of London Press.
- DE FRANKRIJKER, H., (1988): *De katholieke onderwijzersopleiding, organisatie en ideologie 1889-1984*, Meppel, Krips Repro.
- DENT H.C., (1977): *The Training of Teachers in England and Wales 1800-1975*, London, Hodder and Stoughton.
- DE VROEDE, M., (1981): *The History of Teacher Training*, *History of Education*, X, pp. 1-8.
- DE VROEDE, M., (1970): *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842*, Leuven, Universitaire Pers.
- DI BELLO, G., MANNUCCI, A. & SANTONI RUGIU, A., (1980): *Documenti e ricerche per la storia del magistero*, Firenze, Luciano Manzuoli.
- ESCOLANO BENITO, A., (1982): *Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica*, *Revista de Educación*, 269, pp. 55-76.
- GOMES, J.F., (1979): *Escolas normais para habilitação de professores primários criadas no século XIX*, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIII, pp. 151-216.
- GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO, F., (1986): *El currículo de la formación del maestro (El momento histórico de la creación de las Normales en España) 1834-1857*, *Historia de la Educación*, V, pp. 159-176.
- GONTARD, M., (1976): *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à nos jours*, Toulouse, Institut Pédagogique National.
- HERMANS, A., (1985): *De onderwijzersopleiding in België 1842-1884*, Leuven, Universitaire Pers.
- KITTEL, H., (1957): *Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen 1926-1932*, Berlin.
- LAPREVOTE, G., (1984): *Les écoles normales primaires en France, 1789-1979: splendeurs et misères de la formation des maîtres*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- MEYER, F., (1976): *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preussen 1848-1900*, Hamburg, Hoffmann und Campe.
- NOVOA, A., (1987): *Les temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* 2 vol., Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- PETRACCHI, G., (1976): *Il maestro nella scuola e nella società d'oggi*, Brescia, La Scuola.
- POLLARD, H.M., (1974): *Pioneers of Popular Education 1760-1850*, Westport, Greenwood Press.
- REBLE, A., (1958): *Lehrerbildung in Deutschland*, Ratingen, Aloys Henn.
- RICH, R.W., (1933): *The Training of Teachers in England and Wales during the nineteenth century*, Cambridge, University Press.
- RUIZ BERRIO, J., (1980): *La formación del profesorado en la España Contemporánea (1771-1975)*, *Bases bibliográficas*, *Studia Pedagógica*, XIV, pp. 135-138.
- SANTONI RUGIU, A., (1980): *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Luciano Manzuoli.

- SIMMER, L., (1926): *Etude sur la formation du personnel de notre enseignement primaire depuis 1815*, Luxembourg, J. Beffort.
- THIELE, G., (1938): *Geschichte der Preussischen Lehrerseminare*, vol. I., Berlín Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- TURKSMA, R., (1961): *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrales instellingen*, Groningen, J.B. Wolters.
- ULIVIERI, S., (1978): *I maestri*, en T. TOMASI e.a., *L'Istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, pp. 163-211.
- WEISMANN, A.B., (1978): *State, Church, and private initiative as influential factors in elementary school teacher preparation in Scandinavia 1850-1900*, Ph.D., Univ. of Pennsylvania.
- ZAMBALDI, I., (1975): *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, Las, 1975.