

La profesionalización del magisterio de escuela rural desde una perspectiva histórica

C. M. Cerdá¹

¹ Universidad de Murcia, cmaria.cerda@um.es

Las cuestiones sobre la capacitación y las competencias del profesorado no constituyen un tema nuevo aunque sí vigente en la mayoría de debates sobre educación y manuales pedagógicos más específicos en la materia. La figura del docente y su quehacer en las aulas, conlleva un aspecto esencial del proceso de enseñanza aprendizaje lo que bien explica la variedad de aportaciones y escritos, de muy diversa índole, que se han ocupado en abordar su oficio, pero sin duda, el plano de la política es uno de los fundamentales pues del impacto y ejecución de las diversas políticas educativas aprobadas en España y que afectan al profesorado en todas sus vertientes (formativa, de selección, de salarios, de destinos, de promoción) da cuenta su situación actual. A partir de estas ideas se presenta esta comunicación que pretende reflejar brevemente por una parte los argumentos mantenidos a nivel teórico sobre la formación del profesorado enmarcados además en el ámbito rural, y por otra los aspectos legislativos que afectaron a su instrucción. Apunta Puelles (2008, 73) que en esta parte, como en otras muchas, ciertamente “la política se ha cubierto con el manto de la retórica” pues en la mayoría de casos los discursos oficiales no cristalizaron en realidades, a lo que se vino a sumar la fragmentación y atomización con que fueron abordadas dichas políticas, tanto para los que iban señaladas como para quienes las recibieron. Hubo una clara estructura bipolar de los sistemas educativos liberales desde su inicio, expresada en una separación de la enseñanza primaria dirigida por maestros y maestras y orientada a la mayoría de población, y de la enseñanza secundaria y superior profesionalizada y destinada a unas pocas clases rectoras. Esta estructura mantenida hasta la segunda mitad del siglo XX “excluye tanto a los maestros como a las clases populares” (Ortega, 1987, 26), lo cual determinaría que durante el siglo XIX la formación del relegado magisterio de escuela primaria apenas prosperase, aun a pesar de los reglamentos y de la creación de escuelas normales en 1843, dotadas algunas con nada opulentos seminarios de internos.

En los pueblos y áreas rurales, ámbito donde se inserta este estudio, estas cuestiones alcanzan una mayor significación pues es un hecho patente que antes de que se constituyeran los reglamentados sistemas educativos públicos, por influjo de la Revolución Francesa, los maestros sin ningún tipo de formación específica requerida para el desempeño de su profesión, eran en la mayoría de casos vecinos o monaguillos. La visión del mundo educativo rural en contraste con el urbano, y en casos opuesto al mismo, en tanto el primero queda como paradigma de un tiempo estancado, apegado a su estado más natural y elemental, frente al segundo, reflejo de la modernidad e innovación, se evidencia desde la literatura donde cabe citar títulos como Peñas Arriba o el más actual Diario de una maestra, hasta la prensa, donde el colaborador del ABC José M^a Salaverría escribía para 1923: “Hoy la mezquindad de miras tiene empequeñecidos a estos valles... el horizonte físico es limitado en estas angosturas; también el horizonte espiritual se ha achicado. Regionalismo, localismo, separatismo vida estrecha y egoísta que quiere vivir para adentro” (citado en García, 1923, 288). Esta percepción derivó en una conciencia general, mantenida hasta hace pocos años, de que en las escuelas ubicadas en el campo

los maestros y maestras que las asisten no estaban adecuadamente formados y sentían poca motivación dado el menor número de alumnos, en casos agrupados y sin graduación, la posible peor calidad de las infraestructuras, la dispersión geográfica, la templanza del ambiente y el desinterés de las familias en los asuntos educativos. Martí Alpera lo describe así “era frecuente que políticos de todos los partidos lanzaran insultos sobre aquellos pobres maestros rurales y les llamaran ignorantes, rutinarios, perezosos...” (1934, 26) a lo cual se sumaba su total descrédito patentado en la Ley Moyano que les prohibía ascender de las escuelas incompletas a las completas.

A partir de estas premisas, cabe citar el interés que el oficio de educar, independientemente del ambiente, aunque con mayor razón en contextos rurales, despertó en muchos intelectuales, muchos vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876. Así Giner de los Ríos se referirá a la fundamental misión del maestro del campo en tanto éste constituye la única referencia cultural en los pueblos, debiendo estar éstos incluso mejor formados que los maestros de ciudad.

Iniciado el siglo XX y a pesar de los anotados escasos avances en la profesionalización del magisterio, la materia educativa seguía atrapando gran interés entre un amplio sector de intelectuales; a ello contribuía en gran medida la expansión del movimiento de renovación pedagógica impulsado por los institucionalistas y el discurso regeneracionista surgido tras el desastre de 1898 que veía en la educación uno de los pilares básicos de la necesaria reconstitución nacional; los escritos y prédicas sobre educación tomaban el espacio público y político, y en éstos el perfeccionamiento docente ocupaba un lugar destacado. Así, en la Ley de Presupuestos de 28 de junio de 1898 se aprobaba la reorganización de las Escuelas Normales y se establecía un nuevo Plan de Estudios, en tres grados: elemental, superior y normal, orientado a ampliar “la cultura del Maestro para responder por una parte a las necesidades, y por otra a las exigencias de la época moderna (palabras retomadas en la LGE de 1970); pero con la esperanza de que a las disciplinas pedidas no se les dé el carácter de falsa ciencia que crea los petulantes, de todo punto inútiles para la sociedad” (Preámbulo al Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, reorganizando las Escuelas Normales, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública (1898)*, pp. 152-191, citado en Lorenzo, 2002, 109). Se disponía la fundación de una escuela aneja graduada y se ordenaba la existencia de un Museo Pedagógico en cada Escuela Normal. Como requisitos de entrada se exigía superar el examen de ingreso, tener dieciséis años de edad y certificado oficial de buena conducta.

Posteriormente y según disposición de 30 de marzo de 1900 se creaba el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que pretendía modestos intentos de renovación y modernización educativa bajo los ministerios sucesivos de García Alix y Romanones, animados por claro “fervor reformista y renovador” (Viñao, 2004, 21). Meses después, el 6 de julio de 1900, García Alix publicaba un Decreto por el cual se reorganizaban de nuevo las Escuelas Normales y la Inspección provincial de primera enseñanza, bajo la justificación del “poco tiempo dedicado a la formación de los maestros de escuelas elementales y la complejidad de las asignaturas”.

Obviamente, el debate trascendía los discursos políticos, el 8 de diciembre del mismo año el periódico *El Eco de Cartagena* difundía una edición especial con motivo de la colocación de la primera piedra de las que serían las primeras escuelas graduadas de España en la ciudad portuaria. En el citado número con importantes colaboraciones, M. Bartolomé Cossío publicaba un breve artículo bajo el título “Lo que más importa” donde

refería los beneficios de la racional enseñanza por grados y sobre todo el valor del educador, pues, “si todo cambia (refiriéndose al edificio) que no quede éste inmóvil”, en tanto que su figura en palabras de Rafael Altamira, debe constituir más de la mitad de la escuela. De este modo, reclamaba Cossío que en lo que dependiera de las autoridades locales se elevase su papel y condición; clara referencia a la cuestión económica pues se debe recordar que para estos momentos y según lo establecido en la entonces vigente Ley Moyano (1857, art. 97) el salario de los maestros y maestras dependía de los respectivos ayuntamientos, lo cual suponía en la mayoría de casos enormes retrasos y situaciones de clara indignidad para los docentes. Posteriormente, siendo ya ministro Romanones publicaba el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 por el que el Estado se hacía cargo del pago a los maestros parte con fondos procedentes de los presupuestos municipales y parte estatales, habrá que esperar aún 10 años para que el salario total proceda de los presupuestos generales del Estado.

Entre todo ello, también interesante la cuestión de la vocación, el maestro A. Sardá (1900, 12) se ocupaba del carácter vocacional básico como cualidad nativa o adquirida, y de la aptitud *ante la vida y sus posibilidades* que debe presentar todo docente; recurriendo a Ferdinand Buisson con significaciones que más tarde tomará P. Freire “nada nervioso, nada brusco; una firmeza inflexible y una dulzura paternal (...) un esfuerzo en cierto modo constante y que debe llegar con el tiempo a ser habitual, para acercarse a la naturaleza del niño, vivir su misma vida, comprenderle, sufrirlo y amarlo”; únicamente así el educador, dentro y fuera del aula, puede causar efecto. Para 1924 y bajo el título de “La vocación del magisterio”, Manuel García Morente publicó un artículo en la *Revista de Pedagogía*, en el cual trataba de definir la esencia del acto educador para así determinar cuáles serían las condiciones espirituales ideales de cada docente. A su criterio, muy en consonancia con algunos de los movimientos de renovación pedagógica que se habían extendido por Europa, el buen educador debía fomentar el entendimiento y desarrollar la capacidad crítica de los alumnos y no tanto “llenarlos de datos y verdades” (1924, 124). Para García Morente el maestro debía tener un alma “de tipo social” y desarrollar la personalidad del niño para el bien común, objetivo este último de toda acción educadora. Jonas Cohn, también dedicaba unas líneas a la actitud y conducta del buen maestro en su obra clásica *Pedagogía Fundamental*. Una nueva reforma, nada afortunada por otra parte, llegaría el 17 de agosto de 1901 mediante Real Decreto por el cual Romanones aprobaba la supeditación de las Escuelas Normales a los Institutos de enseñanza media; volverían a reconocerse como independientes en 1903. En los años sucesivos continuaron intentos de renovación en cuanto a cursos y materias, tratando en algunos casos de elevar, de nuevo, el nivel de las asignaturas. La inestabilidad política de los primeros años reflejó claramente la ineficacia de las reformas “desde arriba” (Viñao, 2004, 22), aunque cabe reconocer la creación en 1904 de la primera cátedra de Pedagogía en la Universidad Central, la Junta para la Ampliación de Estudios en 1907 (impulsando estancias y becas en el extranjero), la Escuela Superior de Magisterio en 1909, la Residencia de estudiantes en 1910, en 1911 la Dirección general de Enseñanza Primaria, en 1915 la Residencia de Señoritas y con posterioridad el Instituto- Escuela, más orientado a la segunda enseñanza. Sin embargo, el progreso más importante en la formación de maestros lo representó el Plan Bergamín de 1914 que estipulaba la formación del Magisterio con una estructura más moderna y estable unificando los títulos otorgados y la duración de los estudios en cuatro años. Indica Puelles (2008, 79) que dicho plan debe incluirse “dentro

de un amplio movimiento de renovación pedagógica que tiene como hitos principales el nacimiento del Museo Pedagógico en 1882 (como centro difusor de los nuevos métodos pedagógicos y un ámbito de estudios teóricos y prácticos sobre los problemas de la enseñanza), los congresos pedagógicos de fin de siglo, la creación de la JAE y la Escuela Superior de Magisterio". Se mantuvo vigente durante 17 años, hasta la aprobación del Plan Profesional de 1931, y se refiere tanto a las mejoras materiales de la educación primaria (locales y salarios) como a mejoras en la formación pedagógica de los futuros maestros impulsando las estancias en otros centros nacionales o internacionales. Para el acceso, se requerían 15 años de edad (únicamente estudios primarios, lo cual explica el necesario empeño en elevar el nivel cultural de los maestros cursando materias de este carácter para dominarlas, *aunque fuera mínimamente y después enseñarlas*) y superar un examen de ingreso. Se proponía reforzar las enseñanzas de mayor aplicación en la escuela primaria y también se incidía "en el fomento de la vocación y aptitud pedagógicas y de la educación de su voluntad, proponiendo que las materias tuviesen siempre un carácter educativo que despertara la iniciativa del alumno y desarrollara su espíritu de observación, además de adiestrarlos en la metodología de las diversas disciplinas y en la práctica frecuente de la Escuela" (Lorenzo, 2002, 118); la mejora de las escuelas graduadas anejas y la organización de excursiones escolares, certámenes, exposiciones, conferencias, prácticas agrícolas e higiénicas, contribuirían a esta dimensión formativa. Dos años después, en 1917 se publicaba el primer Estatuto del Magisterio por el cual se regulaba el ingreso en el Magisterio, oposiciones, concursos de interinos, ascensos, licencias, excedencias, permutas, sustituciones y jubilaciones. La cuestión docente preocupaba y aún más, la distinción entre escuelas rurales y urbanas; en 1922 Antonio Ballesteros, inspector de primera enseñanza de Segovia, publicaba un artículo en la *Revista de Pedagogía* en el cual reclamaba una justa atención específica en la legislación para las escuelas ubicadas en espacios de campo ya que éstas presentaban ciertamente variaciones que debían ser atendidas en cuanto al "carácter de los procedimientos escolares, en el contenido de las enseñanzas y en la organización de las clases". Además, Ballesteros insistía muy acertadamente en la ya enunciada labor que la escuela cumple en los espacios rurales pues ésta es "definitiva y única" en tanto "los niños aldeanos no reciben otra acción educativa e instructiva que la de la escuela primaria" (1922, 252). "La escuela rural es el centro único en cada aldea de toda posible irradiación de idealidad y de cultura (...) su obra tiene que ser esencialmente de educación social" (Ballesteros, 1924, 4). Igualmente reclamaba una mayor atención hacia los maestros de las desatendidas escuelas rurales que para inicios del siglo XX se mantenían en un estado bastante desolador y nada atractivo para los noveles docentes que accedían a sus aulas. Si ya Giner de los Ríos aludía en 1884 en sus escritos y notas, al abandono cultural del maestro falto de dirección pedagógica salido de la Escuela Normal (1933, 93), la situación agravada en las zonas del campo, no variará mucho pasados más de 40 años cuando el inspector del nacional catolicismo Agustín Serrano de Haro anotará "(al campo) va el maestro pesimista y sin ganas de trabajar" (1941, 60). Durante el primer año de la II República, siendo ministro de Instrucción Pública del gobierno provisional Marcelino Domingo, el Plan de Profesionalización, clara herencia del anteproyecto de Ley de Instrucción Pública de Luzuriaga, logrará vincular los estudios de Magisterio a la Universidad con la creación del Centro de Estudios pedagógicos, e iniciará una reforma general de la cuestión educativa, actualizando y modernizando las estructuras, estrategias

y principios que sustentan la formación del maestro. Las líneas del preámbulo son muy clarificadoras al respecto “siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención se le ha prestado en todos sus aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear Escuelas, pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella” (Decreto de 29 de septiembre de 1931 sobre preparación del Magisterio primario y reforma de las Normales. *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, 1931, p. 576, citado en Lorenzo, 2002, 123). Además de exigir como requisito de entrada los estudios de bachillerato (no requeridos en la posterior Ley de Enseñanza Primaria de 1945), se proponía la realización de cursillos de perfeccionamiento durante el ejercicio docente (Reglamento de 1933), especialmente dirigidos a maestros rurales, consistentes en conferencias de información científica, literaria, artística y pedagógica; encuentros, etc

La obra revisada de Félix Martí Alpera sobre *Las escuelas rurales* (1934), cuya primera edición databa de 1911, incide tras un análisis de lo que ha sido la figura del maestro de campo, en lo que puede y deber ser, un dinamizador cultural de la aldea, un instructor de las clases más desfavorecidas y un potenciador de la integración del campesino (como hombres y mujeres de acción) en la vida ciudadana, cuestiones que debían pasar por una dignificación del salario, de la vivienda y de su formación. En resumen, la figura del maestro, *segundo agente de la educación escolar*, ha sido y es pieza clave y fundamental del influjo educador de las escuelas en los pueblos, en palabras de Hobsbawm ellos fueron “los reales emancipadores del siglo XX” aun a pesar de que los avances de los años treinta se verían frenados por el inicio de la guerra, y por la posterior Dictadura que únicamente en sus años finales se plantearía la necesaria Reforma General de la Educación.

Referencias

- Bello, L. (1934), “La vida rural y la escuela” *Revista de Pedagogía*, 1-5.
- Ballesteros, A. (1924), “El maestro rural” *Revista de Pedagogía*, 3-8.
- Bartolomé Cossío, M. (1900), “Lo que más importa”, *El Eco de Cartagena*, 8/12/1900.
- Cohn, J. (1933) “La actitud educadora”, *Revista de Pedagogía*, 24-32.
- García E. (1923), “Sobre la Escuela Rural” *Revista de Pedagogía*, 288-292.
- García Morente, M. (1924), “La vocación del magisterio”, *Revista de Pedagogía*, 121-126.
- Giner de los Ríos, F. (1933), *Obras Completas*, T.XII Educac. y Enseñanza, Madrid: E.C.
- Lorenzo Vicente, J.A. (2002) “Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936)” *Revista Complutense de Educación*, Vol. 13 Núm. 1, 107-139.
- Martí Alpera, F. (1911/1934), *Las escuelas rurales*, Barcelona: Dalmáu Carles.
- Ortega, F. (1987), “Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España”, *Revista de Educación*, nº 284.
- Puelles, M. (2008), *Política y Educación en la España contemporánea*, UNED.
- Sardá, A. (1900) “La vocación”, *El Eco de Cartagena*, nº extraordinario, 8/12/1900.
- Serrano de Haro, A. (1941), *La escuela rural*, Madrid: Escuela Española.
- Viñao, A. (2004), *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons.