

REVISIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS EN ESPAÑA.

Jesús Manso Ayuso

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo pretende ofrecer un recorrido por la historia de la educación centrado en el proceso que ha ido siguiendo la formación inicial de los maestros en nuestro contexto nacional hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. Los antecedentes iniciales hasta el año 1839, momento en el que nace la primera Escuela Normal Central, ponen de manifiesto la dificultad educativa de los siglos precedentes al XIX. El desarrollo durante los siglos siguientes tampoco fue sencillo pero los avances fueron más sistemáticos. Así, se produjeron propuestas cada vez más complejas en periodos muy diversos como lo fueron la Restauración, la Guerra Civil o los últimos años de la dictadura. Es un artículo que quiere llamar a la reflexión personal con optimismo y con la intención de animar a su lector a ser parte implicada de la mejora de la educación centrada en la formación inicial de nuestros maestros.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado; revisión histórica; maestros en España.

Abstract

This paper offers a tour through the history of education focused on the development of initial teacher training in our national context until the enactment of the General Education Law of 1970. Previous data until 1839, birth of the first *Central Normal School*, highlight the educational difficulties dealt with before the nineteenth century. Subsequent development was not easy but the advances were more systematic. Thus, there were increasingly complex proposals in many different periods like *Restoration*, the Civil War or the later years of the dictatorship. This article pretends to promote an optimistic personal reflection and encourage the reader to get involved in the improvement of education focused on initial teacher training in Spain.

Key words

Initial teacher education, historical review, teachers in Spain.

INTRODUCCIÓN

Comenzaremos este artículo proponiendo la reflexión al lector de la mano de un texto de uno de nuestros autores más conocidos por influir, con su propia vida y actuaciones, en los grandes ideales que la educación tiene que abordar:

“Transformad esas antiguas aulas, suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro [...] Y entonces la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo.”

(Giner de los Ríos, 1916-1936, 34-35)

¿Cómo conseguir este reto que propone Giner de los Ríos? ¿Cómo abordarlo sin caer en la impotencia y la desesperación? Ya hace más de un siglo desde que Giner planteaba estas cuestiones y sin embargo los avances siguen siendo más bien escasos.

Este artículo pretende realizar una revisión de la evolución histórica del periodo inicial de la formación de los maestros en el contexto español. La temática a abordar es un gran reto por la amplitud del objeto de estudio y por la bibliografía que en muchas ocasiones es contradictoria. Sin embargo, creemos que a la vez podemos ayudar con este escrito a conocer y reflexionar, más y mejor, sobre las bases formales de la actual estructura de la formación inicial del profesorado. Descubramos que podemos aprender del pasado para comprender y poder incidir en el presente y futuro.

ANTECEDENTES

El desarrollo de una sociedad ha venido históricamente unido al proceso de la enseñanza y del aprendizaje ya que para avanzar es necesario que unas personas aprendan de lo que otras las enseñaban de diversas maneras y en contextos diferentes. Por lo tanto, la figura de educadores, maestro, docentes,... ha sido una realidad a lo largo de nuestra historia pero, ¿quién formaba, y cómo, a estas personas para que después ejercieran como educadores?

En España, existen diferentes hitos históricos relacionados con la necesidad de regular, y formalizar, de alguna manera, cuestiones que tienen que ver con la formación del maestro pero en ningún caso se trata de grandes formulaciones sino de decisiones puntuales y, muchas veces, no aplicadas en la práctica. Resulta difícil precisar el hito concreto en el que comienza de manera legal a tratarse el tema de la formación inicial. La bibliografía actual no indica que podría encontrarse en 1570, año en el que, en el reinado de Felipe II, se emite una Real Cédula en la que se permitía al Consejo de Castilla examinar a los maestros y dar un título a quien estimara oportuno (González Pérez, 1994a). Pese a poder considerarla como la primera regulación legal, es necesario reconocer también la ambigüedad de dicha norma. Sin embargo, sí que parece importante saber que maestros de aquella época reconocían la importancia de la formación explícita y regulada de los futuros enseñantes. Por ejemplo, el maestro de los nietos de Felipe II, Pedro Díaz Morente, ya escribía en 1621 sobre la importancia de la existencia de academias para los maestros de enseñanzas básicas, tales como: escribir, contar y leer (Díaz Morente, 1657, 13). En sus escritos describía lo que serán en el futuro las escuelas normales españolas de mediados del siglo XIX.

Para conocer mejor los antecedentes de estas escuelas normales es necesario seguir reconociendo avances sucesivos, aunque puntuales y aislados, en los siglos XVII y XVIII. En este periodo, los gremios llevaban siendo una realidad social consolidada desde hacía tiempo y los mecanismos de capacitación docente se regían por las indicaciones que el maestro daba al discípulo en el ámbito gremial al que pertenecía. En este contexto, en el año 1642 se constituye en Madrid una asociación, también de carácter gremial (Delgado, 1993) llamada la Hermandad de San Casiano cuyas finalidades eran básicamente dos:

- expedir los títulos de maestros a quien correspondiese.
- realizar tareas de inspección vigilando el cumplimiento de los deberes de los maestros de la época.

Esta institución se convirtió en el referente para todo lo relacionado con el oficio de los maestros de enseñanza básica. Sus criterios eran los considerados válidos en estos siglos marcados por el corporativismo gremial, de manera que el aprendiz de maestro se formaba de manera práctica y aplicada con maestros en activo. Al final se les exigía pasar unas pruebas que les capacitaban para enseñar cuestiones básicas y formar a futuros maestros.

Como podemos estar comprobando, la evolución era esporádica y muy lenta. Pasará otro siglo hasta que, situados en 1771, se promulgue una Real

Provisión concretada en la Ley sobre requisitos para el ejercicio del Magisterio de Primeras Letras basada en los criterios que la Hermandad de San Casiano había ido aplicando durante más de un siglo (González Pérez, 1994b, 177).

Es precisamente a partir de este momento en el que encontramos una serie de cambios más continuos, aunque poco profundos, que ponen de manifiesto que cada vez se le otorgaba una mayor importancia a la formación inicial del futuro maestro. En 1780 el rey Carlos III suprime la Hermandad de San Casiano y crea el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras. Este hecho supuso un cambio respecto al modelo anterior ya que se le otorgaba mayor importancia a la formación inicial de los maestros pero a su vez también existía una mayor dependencia de cuestiones políticas ya que esta institución estaba regida por el monarca (Varela, 1988, 265). Su hijo, Carlos IV, se encargaría de suprimirlo en 1791 y crea la Academia de Primera Educación. La importancia de este cambio reside en que entre los objetivos de esta nueva institución, se contemplaba la necesidad de crear Escuelas Normales (Gutiérrez Zuloaga, 1989, 48).

Es necesario recordar en este momento que en Francia se había fundado la primera Escuela Normal, considerada como la primera del mundo, fruto de la Ley Lakanal (1794) aunque la llegada de Napoleón al poder, en 1799 no permitió un desarrollo completo de dicha ley hasta que el mismo emperador francés instituyera de nuevo estos centros con la puesta en marcha en 1811 de la Escuela Normal de Estrasburgo (Ruiz Berrio, 1980). Este es el primer antecedente cercano a las Escuelas Normales que se desarrollaran años después en nuestro país.

Volviendo a nuestro contexto, como consecuencia de las actividades propias de la Academia de Primera Educación, en 1797, se crea una Cátedra de Educación con la finalidad de mejorar la formación teórico-práctica de los futuros maestros. Según indica González Pérez, fue la primera vez, que en documentos oficiales, encontramos la denominación de “escuelas normales” (1994a, 65).

Conviene en este momento que hagamos una pequeña parada para reflexionar sobre las posibles razones por las que se produce esta continua dinámica de avance y retroceso que no facilita el despegue definitivo. Dos son las principales cuestiones que hubieran sido facilitadores de una mejor, más rápida y estable existencia de buenas instituciones formadoras de futuros maestros pero, por el contrario, se convirtieron en dificultades claras para el avance. Por un lado, la innovación y creatividad en esos momentos era muy

reducida pudiendo destacar el Real Instituto Militar Pestalozziano de 1806 como única institución que supuso un avance significativo e innovador ya que pretendía difundir el método propio del pedagogo suizo. La segunda dificultad, muy relacionada con la anterior, hace referencia a la influencia del poder y de la política que dificultaba la consolidación de las diferentes instituciones por la falta de sensibilidad de las autoridades sociopolíticas de la época. Un ejemplo claro de esto lo encontramos en 1821, durante el Trienio Liberal, cuando se crea la Escuela Normal de Enseñanza Mutua que no durará más de dos años, momento en el que retorna el absolutismo con Fernando VII, en octubre de 1823, y se vuelve a unos criterios similares a los que regían la Academia de Primera Educación o incluso, y siendo más pesimistas, a las características propias de la Hermandad de San Casiano. Esto supuso, cuanto menos, medio siglo de retroceso educativo.

En este marco de conmoción social, de idas y venidas, se crea una Comisión para estudiar un Plan General de Instrucción Primaria¹ y la implantación del Sistema de Enseñanza Mutua. El pedagogo Pablo Montesino destaca como principal responsable de estos cambios que tienen como objetivo formalizar una nueva realidad de enseñanza primaria que englobara también la formación de los maestros. Fruto de este trabajo continuo será el Plan de Instrucción Pública del Duque de Rivas² en el que se describía como se quería realizar la formación de los maestros con las siguientes palabras:

Art. 13. "Habrá en la capital del Reino una Escuela Normal Central de instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales y subalternas y pueblos de la provincia de Madrid".

Art. 14. "...cada provincia podrá sostener por sí sola, o reunida con otra u otras provincias, una Escuela Normal primaria para la correspondiente provisión de maestros".

Este plan basado en los métodos de la enseñanza mutua no llegará a implantarse nunca por un fuerte conservadurismo en la clase política española de la época (Escolano, 1982; Molero, 1989). Además, la inestabilidad política y

¹ Real Decreto de 31 de agosto de 1834 para la formación de una Comisión Central de enseñanza primaria. Gallardo y Villalobos son elegidos para ir a Londres a estudiar el método lancasteriano basado en el "alumno monitor", el maestro que se pone en lugar del que aprende, etc. cuestiones realmente innovadoras para la época y propias del modelo inglés.

² Real Decreto del 4 de agosto de 1836 que aprueba el Plan General de Instrucción Pública.

social tampoco ayudaba a formalizar el programa institucional y académico para la formación de magisterio.

A pesar de todo ello, el 8 de marzo de 1839, nace lo que históricamente se reconocerá como la primera Escuela Normal en España. Como impulsores de este avance, Martínez Torres indica tres elementos principales: el religioso, el pedagógico y el político (1995, 229):

- *Entre los primeros tenemos la labor de San José de Calasanz, San Juan Bosco, San Juan Bautista de Lassalle,...;*
- *Entre los impulsos pedagógicos registramos la aportación de Comenio, Rousseau, Pestalozzi y sus seguidores;*
- *Entre los políticos destacan los que defendieron la Revolución Francesa: Mirabeau, Talleiranz, Rousseau,..., a los que se derivaron las necesidades económicas derivadas de la revolución industrial.*

Una vez hecho un repaso por los antecedentes nos damos cuenta que no existieron grandes innovaciones en lo que a la formación de maestros se refiere, sin embargo, la creación de la Escuela Normal Central abría nuevas vías para su desarrollo. A continuación comprobaremos en qué medida fue aprovechado este cambio.

PRIMEROS MOMENTOS: ESCUELA CENTRAL Y ESCUELAS NORMALES

Como ya hemos señalado anteriormente podemos situar la primera Escuela Normal que hubo en España en el año 1839 que se denominó Escuela Normal Central o Seminario Central de Maestros del Reino (Antón, 1970) estando al frente de la misma como responsable el mismo Pablo Montesino.

En sus orígenes, la Escuela Normal Central fue un internado y dependía directamente del gobierno, manteniendo la continuidad con la creación del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras de 1780. De esta manera, el director y los profesores eran fijados por los políticos al igual que las condiciones de admisión de los alumnos y los contenidos que en su formación recibirían. Concretamente, el plan de estudios se configuraba en dos años académicos y además, existían unas prácticas que realizaban en una escuela habitual.

Profundizando en este aspecto, parece interesante hacer explícito cuales eran los estudios básicos para obtener el título de maestro elemental:

“Catecismo explicado de doctrina cristiana; elementos de Historia sagrada; Lectura; Caligrafía; Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición; Aritmética; Nociones de Geometría; Dibujo lineal y agrimensura; Elementos de geografía; Compendio de la historia de España; Nociones de agricultura; Principios de educación y métodos de enseñanza; Práctica de la enseñanza.” Ley de Instrucción pública de 1838, art. 68.

Los contenidos de estudio eran elementales y con un material y medios didácticos rudimentarios. Escolano lo describe de manera muy crítica cuando afirma que *ya en su creación, las escuelas normales quedaron marcadas con algunos condicionamientos que influirán en su posterior desarrollo. Su currículo, dado el bajo nivel de extracción de sus alumnos (primeras letras), adoptó un fuerte sesgo culturalista, quedando reducidos los componentes pedagógicos a las disciplinas y a las prácticas que se desarrollaban en las escuelas anejas* (1997: 89).

El Seminario central, en su origen, funcionaba como centro para la formación del profesorado normal de manera que era la estructura general de la que se nutrían las Escuelas Normales Provinciales que se empezaban a crear a partir de 1840. En este año se invitó a los políticos locales al establecimiento de escuela normal en cada provincia de manera que en 1845, ya había Escuelas Normales en la mayoría en las que se dividía España. Concretamente en un total de 42 provincias de las 49 que formaban España en aquel momento (Losada, 1986, 55). Esta era la finalidad principal de la Escuela Central precisamente por ese auge masivo de Escuelas Normales provinciales, pero a partir de la década de los 50 se le añadirá una segunda. Por lo que se podían definir dos metas esenciales (Anguita, 1997). Por una parte, realizaba esa tarea que estaba llevando a cabo desde su origen, es decir, formación para los maestros normales, o lo que es lo mismo, para los profesores que después formarían a los futuros maestros en las Escuelas Normales de cada una de las provincias. A esta función se le añade la de ser Escuela Normal Superior del distrito universitario de Madrid, lo que supuso preparar profesores de instrucción superior y no sólo elemental y primaria como se estaba haciendo en el resto de Escuelas Normales Provinciales. La diferencia entre unos y otros estaba en que los maestros normales debían cursar un año más después de obtener el título de maestro superior. En ese curso extra, los futuros formadores de maestros tenían que cursar elementos de retórica y poética, un curso completo de pedagogía y otro de derecho administrativo.

La estructura de docentes quedaba, después de estas modificaciones, de la siguiente manera:

- Maestro elemental: formado en alguna Escuela Normal de Provincia que habilitaba para la docencia en el Ciclo Elemental de la Enseñanza Primaria y cuya formación eran dos cursos académicos.
- Maestro Superior: formado en la Escuela Normal Superior de Madrid que habilitaba para el Ciclo Superior de Enseñanza y debía cursar un año más que los de elemental.
- Maestro Normal: formado en la Escuela Central que habilitaba para la enseñanza en las Escuelas Normales y debía cursar un año más que los de superior.

En este momento, cuando la estructura principal ya estaba más consolidada, es cuando se promulga la Ley Moyano de 1857 que sirvió para articular definitivamente todo el sistema educativo. Como la define Prieto, la *Ley Moyano es la culminación del sistema educativo que empezó a andar a principios de la centuria* (1998: 217).

En relación a las escuelas normales y a la formación inicial de los maestros esta Ley de Educación no supuso grandes cambios. Se seguía manteniendo la necesaria consolidación de las escuelas normales en las provincias y de la Escuela Normal Central en Madrid añadiéndolas el reconocimiento de escuelas profesionales, lo que las diferenciaba de los Institutos de Bachillerato y de las Facultades Universitarias. Una cuestión de interés es la relacionada con la diferencia de formación entre maestros y maestras. En 1858 se creó la Escuela Normal Central de Maestras, en la que se formaba a las maestras superiores y normales (la equivalente a la Escuela Normal Central de Maestros que hemos venido describiendo hasta el momento) favorecida por el artículo 114 de la Ley que recogía la posibilidad de escuelas normales femeninas de las que solo había una, hasta este año, en Badajoz.

Ésta y otras cuestiones ponen de manifiesto, desde un análisis actual, las limitaciones de ese primer sistema, tanto a nivel de estructura, como de contenido, plan de estudios, de falta de igualdad de oportunidades, de recursos materiales y personales,... Se avanza poco y las innovaciones eran escasas.

DESARROLLO DE LAS ESCUELAS NORMALES

Especialmente en las décadas finales del siglo XIX se generó una estabilidad sociopolítica que en el ámbito educativo supuso paralizar la posibilidad de seguir mejorando con nuevos y más complejos modelos de formación de los maestros. A continuación abordaremos estas cuestiones, describiendo y favoreciendo la reflexión sobre el desarrollo de la formación de los maestros durante los últimos años del siglo XIX y todo el XX hasta la llegada de la Ley General de Educación de 1970.

La Restauración (1874-1931)

El periodo que se ha dado en llamar por los historiadores como *La Restauración* configura un gran número de años, más de medio siglo, por lo que parece necesario reconocer la existencia de diferentes fases y momentos existentes a lo largo del mismo.

Precediendo a La Restauración encontramos el periodo del Sexenio Democrático, etapa con interesantes modificaciones e innovaciones, especialmente en el corto periodo de duración de la I^o República, pero centradas en otros aspectos de la vida social y política de la época que no supusieron modificaciones significativas en lo relativo a la formación de los maestros y al funcionamiento de las Normales.

Con el final del Sexenio Democrático, y el inicio de La Restauración, se produjeron unos años de estabilidad general hasta finales de siglo, manteniendo las mismas leyes en lo relativo al ámbito educativo y formación del profesorado.

Esta situación de quietud en el sistema educativo es muy necesaria durante un tiempo pero en este caso desde la creación de la primera normal hasta la próxima propuesta pasará más de medio siglo sin existir ningún tipo de renovación de dichas instituciones. Escuelas normales “*en estado de claro abandono*” (Ruiz Berrio, 1979:191), “*sumidas en un total olvido*” (Escolano, 1997:90).

Especialmente duras son las palabras que el famoso pensador español Ricardo Macías³ dedica para describir a los maestros formados en las Normales durante estas décadas de final de siglo:

Un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales nada se les enseña, pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas. (Macías, 1899:122).

Se distingue, por lo tanto, un momento de grandes críticas a estas estructuras necesarias en 1840 pero que requería de una nueva concepción de la formación del profesorado que no se terminó de llevar a cabo nunca a pesar de la presión de colectivos que veían en la formación del maestro una clave importante para la mejora de la educación y de la sociedad.

Es un momento, por lo tanto, en el que se necesitan grandes innovaciones y creatividad. En este momento, resulta imprescindible citar el papel que la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876, empezaría a desarrollar con el objetivo de intentar responder a las reformas que cada vez eran más necesarias en el ámbito educativo en general, no tanto en la formación de los maestros en particular.

El único aspecto que conviene señalar en esta primera etapa es la conocida como Reforma Gamazo de 1898 en la cual se modificaban los tiempos de formación de los diferentes maestros o profesores:

- dos cursos de 5 meses cada uno para los maestros de educación elemental.
- dos cursos de 9 meses para los de superior.
- tres cursos de 9 meses para los maestros normales.

En cualquier caso, estas medidas no supusieron cambios sustanciales en la manera de entender la formación. De hecho, esta medida concreta, colaboró a crear las lógicas críticas negativas hacia los poderes ministeriales de la época por la reducción de tiempo en la formación de los profesores.

No podemos pasar por alto el contexto histórico de ese año en el que las pérdidas de las últimas colonias españolas en América y África supusieron un fuerte cambio social en los poderes políticos y en la población. Algunos autores

³ Krausista, discípulo de Sanz del Río y muy cercano, por lo tanto, al pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza.

defienden con firmeza la hipótesis de que la crisis del 98 fue un hito que favoreció la reforma de las normales (Escolano, 1997, 91).

Es necesario reconocer, aunque sin poder determinar el grado de influencia de este hito en la historia de España, que desde comienzos del siglo XX se sucedieron varias reformas de los planes de las Normales. Proceso que culminará, como veremos a continuación, en 1914 con la más importante actuación de toda la Restauración en lo referido a la formación inicial de los maestros.

Como ya se ha empezado a describir anteriormente, España sufre una decadencia sostenida pero progresiva, que culmina con el “desastre del 98”, lo que comienza a provocar necesidad de cambios pero sin saber muy bien la finalidad de los mismos. Esto influyó también en el ámbito educativo y en los maestros, a los cuales se les quiso dotar de un mayor prestigio social que debía comenzar por su formación inicial.

El primer cambio lo encontramos en el Plan de Estudios de 1900. El ministro en aquel momento, García Alix, vuelve a modificar las medidas tomadas en 1898: la formación de los maestros de elemental vuelve a pasar a dos cursos completos. Se trata de una medida para resaltar esa importancia que se quería comenzar a dar a los maestros para desempeñar adecuadamente sus funciones.

Analizando detenidamente la legislación y teniendo en cuenta los antecedentes que habían existido podemos inferir dos ideas principales. Por un lado, las materias de tipo científico comienzan a tener mayor peso, incluso llegándose a igualar a la formación que recibían los profesores de educación superior. Y sobre todo, la formación pedagógica empieza a tener un espacio explícito que se concreta en la creación de una asignatura específicamente de “Pedagogía”.

Es evidente que todavía quedaba mucho, en lo que al plan de estudios se refiere, para llegar a ofrecer lo que colectivos como la ILE estaban demandando desde hacía más de dos décadas. Se había comenzado a dar pasos hacia delante y empezaba a existir una mayor conciencia para conseguir que la formación inicial fuera de mayor calidad.

Al año siguiente, Romanones era el responsable político que siguió las líneas de actuación llevada a cabo por su antecesor. En el Real Decreto del 17 de agosto de 1901 se describe cómo se quería organizar las nuevas escuelas

normales y, sobre todo, la idea de querer mejorar la formación de nuestros maestros comparándonos incluso con los europeos. El texto literal decía lo siguiente:

La reorganización de las Escuelas Normales de Maestros ... con una cultura general como la que representan los tres cursos de estudios elementales y los dos cursos de estudios superiores, el Maestro español llegará a ser lo que han sido y son el Maestro alemán, el suizo, el sueco y el italiano: creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables.

Pero la realidad fue otra. Según las razones del propio Ministro Romanones fue necesario tomar la controvertida decisión de incorporar los estudios de magisterio elemental a los Institutos Generales y Técnicos de segunda enseñanza y dejar sólo las Escuelas Normales Superiores porque *"el número de alumnos es tan reducido que causa verdadera lástima el dinero que se gasta en sostenerlas"*.

Como consecuencia de esta actuación se produjeron restricciones en la formación inicial de los maestros. Romanones era muy consciente de las limitaciones que iban a producirse y en el prólogo de esta interesante normativa legal también dejó escrito:

Nada hubiera podido halagar más al Ministro que suscribe, que haber difundido las enseñanzas del Magisterio, sosteniendo las Escuelas Normales independientes de los Institutos [...] pero esto, que debe constituir una aspiración para lo futuro, era en el momento presente por razones que quedan indicadas, cosa imposible de lograr.

De esta manera, integrada la formación de los maestros en los Institutos Generales y Técnicos, el plan de estudios se caracterizó por:

- estructurarse en tres cursos para el título de maestro elemental y cinco años de estudio para obtener el título de maestro superior, tal y como se relejaba en el Real Decreto.
- el número de asignaturas se incrementaba a un total de veintitrés.
- los estudios de ciencias seguían estando en un lugar destacado en la preparación de los maestros de elemental (superaban el 33%).
- existencia de nuevas materias como álgebra y trigonometría.

Pero lo más importante de este cambio tenía que ver con que la formación en asignaturas de Pedagogía y de Derecho y Legislación Escolar del maestro elemental no llegaba a más del 13% del tiempo de formación. En contraposición, en las Escuelas Normales que se conservaron para el estudio de la educación superior, lo relacionado con lo pedagógico seguía mejorando y aumentando hasta casi el 30% del tiempo lectivo.

Un fenómeno interesante que se produjo fue el aumento en estudios superiores de Pedagogía, Antropología, Fundamentos Psicológicos e Historia de la Pedagogía ya que al cerrar muchas escuelas normales se permitió que los profesores de las que se mantuvieron pudieran ofrecer una formación más amplia y variada.

Esta nueva situación supuso críticas desde diferentes colectivos, especialmente los maestros de elemental se sentían rebajados en su estatus provocándose grandes reivindicaciones centradas en recuperar la autonomía de las escuelas de magisterio y no estar “sometidas” a la formación de los Institutos. Esta situación se resolvió con una nueva normativa en 1903 en la que se reintegraba de nuevo a las Normales el magisterio elemental. Esta regulación no supuso grandes cambios, tan sólo devolver la autonomía a la formación del maestro de enseñanza elemental. Además, podemos señalar los siguientes puntos como representativos de la normativa:

- se cursarían dos años para el título elemental de maestro y otros dos para el superior.
- edad mínima de 14 años para ingresar en los estudios de Magisterio elemental.
- se concede, por primera vez, mayor importancia a las Prácticas.
- seguía existiendo un currículum académico de carácter enciclopedista.
- las asignaturas relacionadas con la pedagogía seguían siendo no superiores al 11% del horario total.

Desde el inicio de la creación de las Escuelas Normales en el currículum existía un fuerte componente religioso y confesional. Se hace referencia a este aspecto ahora porque en lo sucesivo esta cuestión empezará a ser cuestionada de manera mucho más explícita que en los años anteriores en los que sólo colectivos como la ILE hacían referencia a la necesidad de modificar esta cuestión.

Después de cuatro grandes modificaciones en seis años (desde 1898 hasta 1903), la realidad era muy parecida a la que existía incluso a mediados de siglo XIX ya que el propio sistema de La Restauración se encontraba en un estancamiento del que resultaba difícil salir. La situación en España era de aparente tranquilidad pero motivada principalmente por la falta de avance y de ideas nuevas e innovadoras.

Se podría decir que lo más importante de la última normativa es que consiguió una estabilidad mínima que se extendió hasta 1914; momento en el que encontraremos un cambio de cierta modernización.

En este periodo, el malestar seguirá presente en determinados colectivos y personas que no se dejan llevar de la situación social y mayoritaria. Uno de ellos sería Rafael Altamira quien en 1911 diría en su discurso de recepción en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, refiriéndose a la formación del profesorado:

"... debería centrarse en el sentido de especializar la enseñanza haciéndola verdaderamente profesional y práctica desde el primer momento, dejando a cuenta de la preparación anterior del alumno lo más de la base de la cultura general que hoy se les da en las Normales, con pérdida de un tiempo precioso para la verdadera formación de maestros y sin lograr, las más de las veces, ni aún esa previa condición". (Altamira, 1911:162)

Después de un periodo de once años sin cambios legales sustanciales nos encontramos con la que sin duda será la medida más importante del periodo de La Restauración. Estamos hablando del conocido como Decreto Bergamín de 1914 en el que ya se reconocía la necesidad de una modernización. Encontramos en el Preámbulo del Decreto frases tan importantes como *"... de cuantas reformas es preciso realizar para el mejoramiento de la educación primaria acaso no hay ninguna ni más urgente ni más fundamental, que la reorganización de las Escuelas Normales. Porque es indudable que todas cuantas reformas se emprendan para aquel fin resultarán estériles si no se atiende con el mayor cuidado a la formación del Magisterio, ya que del maestro depende principalmente la eficacia de toda labor educativa. [...]De ahí la necesidad de procurar la más perfecta organización de las escuelas Normales, haciendo de estos centros fecundo plantel de pedagogos aptos para la función docente, no sólo mediante la adquisición de los conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por la*

adecuada formación profesional que les habilite para saber enseñar y lo que es aún más importante para saber educar.”

Todo el Decreto es una declaración de intenciones sinceras de cambio que se hacía necesario. También es un reconociendo a los fallos del pasado y un intento de hacer justicia a la dura situación por la que habían pasado las Escuelas Normales y los profesores que en las mismas impartían docencia. El artículo 19 es un ejemplo muy claro de ello cuando señala que *“...en estos doce últimos años, el profesorado de las Normales ha luchado heroicamente en las respectivas provincias contra una enormidad de dificultades de todo orden: malos locales, anacrónico y absurdo plan de estudios, carencia de material científico, penuria económica, prejuicios sociales, etc. [...] las Escuelas Normales españolas necesitan una honda y bien orientada reforma que las ponga en condiciones de llenar plenamente su elevada y trascendental finalidad.”*

El nuevo plan de estudios para la formación de los maestros en las escuelas normales recogido en este Decreto sí que incorporaba nuevas actuaciones concretas sintetizadas en los siguientes apartados:

- Para ingresar era necesario superar un examen de ingreso sobre los conocimientos básicos de la escuela primaria.
- Cuatro cursos eran los que conformaban la formación de la titulación de magisterio:
 - o los dos primeros de tipo más teórico.
 - o los dos siguientes basados en formación pedagógica y prácticas en las escuelas.
- Desaparece la división ente el magisterio de grado elemental y el de superior unificándose en una sola. A partir de ahora se habla de “maestro de primera enseñanza”. La unificación de los títulos de magisterio fue muy importante en la época pues supuso que la formación que recibían los maestros y las maestras sería igualmente valorada, aunque en la práctica todavía quedó mucho por hacer (González Pérez, 1994a:99).
- Fijación de acceso a la profesión por medio de oposición pública.
- En relación a la distribución de las horas de formación entre letras, ciencias y pedagogía, las asignaturas de letras cobran una mayor importancia destacando la incorporación de Literatura Española, la Lengua Francesa, así como la Geografía y la Historia. Las de ciencias reducen sus horas. Y en las disciplinas pedagógicas se mantuvieron asignaturas como Pedagogía, Historia de la Pedagogía

y Derecho y Legislación Escolar aunque suponiendo un porcentaje de horas significativamente inferior a la formación en letras o ciencias.

A continuación se presenta un resumen con la distribución, en porcentaje y horas, de las asignaturas categorizadas por ser de carácter pedagógico, de letras o de ciencias en las cuatro leyes que hubo a este respecto durante el inicio del siglo XX:

AÑO	CIENCIAS	LETRAS	PEDAGOGIA	TOTAL
1900	15 h.	13,5 h.	9 h.	37,5 h.
1901	45 h.	36 h.	18 h.	99 h.
1903	9 h.	22,5 h.	13,5 h.	45 h.
1914	31 h.	54 h.	18 h.	103h.

Fuente: Adaptación de Melcón, 1992, 174.

Señal de que este Decreto fue realmente un avance lo demuestra el hecho de que estuviera vigente casi dos décadas, hasta 1931, periodo de inicio de la IIª República (Peralta, 1998).

Además, es justo reconocer la influencia de la ILE en la redacción y pensamiento general de esta ley aunque no se concretará en las normativas oficiales todos los aspectos que la misma propuso. Un ejemplo a este respecto sería la colaboración de intelectuales de la generación del '14 propiciando un ambiente cultural y pedagógico favorable (González Pérez, 1994a:99).

Pese a que no existieron grandes cambios hasta la llegada de la IIª República, si queremos indicar la única decisión política en relación a la formación del profesorado entre el golpe de Estado producido en 1923 por el general Primo de Rivera y la instauración de la IIª República. En 1925 se autorizó la posibilidad de que los alumnos de bachiller que aprobaran la asignatura de Pedagogía en las escuelas normales obtuvieran el título de maestro⁴. Las críticas fueron manifestadas por los profesionales de la educación y nuevas asociaciones y plataformas; por ejemplo desde la Revista de Escuelas Normales, ese mismo año se indicaba que *"se abre así un portillo para que los bachilleres puedan dedicarse a la enseñanza no exigiéndoles lo que constituye hoy día la mayor garantía: las prácticas de enseñanza; y es hora de que termine la pretendida superioridad de los estudios de Bachillerato sobre los de Magisterio [...] La realidad nos enseña que las Escuelas Normales en*

⁴ Regulado por la Real Orden del 25 de Abril de 1925 (González Pérez, 1994a).

todas partes tienen una misión superior a la de la segunda enseñanza. De las Normales y demás escuelas especiales salen hombres capacitados, responsables en el ejercicio de una función social; de la segunda enseñanza, lo mismo que de la primaria, salen niños sin definida dirección, ni obligación ciudadanas.” (1925: 40-41)

El plan de 1914 fue el inicio de una mejora que en la IIª República se concretará más al permitirse desarrollar las ideas teóricas en la práctica de las políticas educativas que se propondrían a partir de 1931.

La II República (1931-1936)

El lustro republicano se caracterizó principalmente por la modernización del país y la posibilidad de incluir nuevas medidas no consideradas en las décadas anteriores. Esta etapa, está marcada, sin duda alguna por el plan de estudios de 1931, más conocido como Plan Profesional, en el cual se plasmaron algunas medidas que todavía hoy se mantienen.

El Director General de Enseñanza Primaria en este momento, Rodolfo Llopis era plenamente consciente de la necesidad de comenzar la reforma del magisterio por la transformación de las Escuelas Normales (Molero, 1977, 207). A continuación ofrecemos un extracto literal de la normativa creada por el gobierno republicano en 1931 para conocer más a fondo lo que se pretendía de las Escuelas Normales:

“...son centros docentes a quienes se confía la formación profesional del Magisterio primario [...] El Ministerio adoptará las medidas necesarias para que la instalación de las Escuelas Normales en edificios adecuados y con los anejos convenientes permita desarrollar de modo cumplido la obra que se encomienda a estos Centros, haciendo de ellos verdaderos lugares de educación.”

La formación del maestro es, por lo tanto, una clave esencial de este proceso. De esta manera, las principales características que podemos destacar del Plan Profesional en relación al tema que nos ocupa fueron:

- Para acceder a la Escuela Normal se exigía tener dieciséis años, el título de Bachiller Universitario y un examen de ingreso.

- La formación científica y pedagógica, que había sido tomada en cuenta ligeramente en el Plan de 1914, vuelve a ser clave en la formación. La práctica también cobra un papel muy importante en este primer periodo de formación.
- Esta formación se organizaba en tres periodos:
 - o el primero de ellos correspondía al último curso de Bachillerato sobre cultura general.
 - o el segundo era la formación profesional como tal llevada a cabo en 3 años en las Escuelas Normales.
 - o en el tercero se hacía un año de práctica docente en alguna escuela primaria.
- Se incluye la formación en metodologías especiales y en los llamados Trabajos de Seminario que incluían las enseñanzas especiales como eran *los párvulos, los retrasados o los superdotados*.
- Al finalizar la segunda etapa, los tres años en la Escuela Normal, era necesario superar un examen final que recogía los diferentes aspectos trabajados en los años anteriores.
- El periodo de prácticas era remunerado y al término del mismo se otorgaba la plaza de maestro para educación primaria.
- Las cuestiones de sexo son terminantemente eliminadas ya que hasta este momento (pese a las mejoras del Plan de 1914) existían escuelas provinciales de formación diferentes para hombres y mujeres y asignaturas también diferenciadas.

Como la teoría (y la legislación) en ocasiones no se relaciona directamente con la aplicación práctica de ésta, la puesta en marcha del Plan Profesional no fue tal y como la pensaron los ideólogos del mismo y las primeras críticas no tardaron en llegar desde los propios colectivos profesionales.

La primera de ellas haría referencia a un proceso de cambio hacia una teorización demasiado alejada de la realidad, especialmente de las escuelas en el ámbito rural. Maestros de la época lo resumen en sus escritos de la siguiente manera:

Nuestra experiencia de más de veinte años por ellas responde negativamente. Ayer la indiferencia ante la formación del maestro. Hoy, la teorización. Ni una ni la otra valen (Fuster, 1934:14).

Uno de los más graves obstáculos a superar es la resistencia posible de esos maestros formados en los más altos centros de cultura, a servir en las escuelas más modestas donde la necesidad de una labor reformadora es más aguda, pero donde la dureza de la vida es máxima (Ballesteros, 1936:196).

Otra de las limitaciones encontradas haría referencia a que los profesores de las Escuelas Normales no recibieron la formación necesaria para adaptarse a las innovaciones que se derivaban del Plan Profesional (García Yagüe, 1970).

Una tercera dificultad era que debido a que la política de becas no terminaba de funcionar como se esperaba, las clases más modestas (y especialmente del ámbito rural) no podían costearse los estudios que además, al ser más largos, requería mayor inversión económica por parte de ellos o sus familias (Bargalló, 1932:147).

En este sentido, la Revista de Escuelas Normales sigue siendo el vehículo principal de reivindicaciones. Bargalló reivindicaba especial atención al fracaso producido en el adecuado reclutamiento de buenos maestros con las siguientes duras palabras:

La República quedará sin maestros solventes: sólo acudirán a nuestros centros los desperdicios del bachillerato, que los profesores no tendremos más remedio que eliminar, dejando sin alumnos a las Normales antes que admitir a fracasados e ineptos, de cuya formación no somos responsables. (1932:146).

Con éstas y otras presiones, seis meses después de la emisión del Plan Profesional, se decide suprimir ese curso preparatorio del Bachiller, aumentando el número y la calidad de los alumnos que se iban a formar a las Escuelas Normales, y manteniendo dicho sistema hasta la llegada de la Guerra Civil.

La Guerra Civil y la dictadura franquista (1936 – 1970)

Con el cambio de poder político, después de tres años de guerra civil, se producen derogaciones legislativas como las relacionadas con el Plan Profesional e institucionales como la ILE.

Un periodo caracterizado por la recuperación de los valores tradicionales que se reflejó en los dos principales planes de los primeros momentos de la dictadura, el Plan de 1940 y el de 1945 cuyas características esenciales se pueden resumir de la siguiente manera:

- la formación de Maestros pierde la consideración de nivel universitario.
- se exige el título del bachiller, aprobar catorce asignaturas y realizar dos cursos de prácticas para conseguir el título de maestro de educación primaria. Las asignaturas que se cursaban eran las siguientes: Religión e Historia Sagrada de 1º; Religión y Moral 2º; Música de 1º, y Música de 2º; Pedagogía de 1º y Pedagogía 2º; Historia de la Pedagogía; Prácticas de Enseñanza 1º; Prácticas de Enseñanza 2º. (Plan de 1940).
- se exige un examen de acceso, tres cursos en la Normal y unas oposiciones para conseguir el título y con 17 años se podía acceder a la docencia (plan de 1945).

Así pasaron los años y la realización de diferentes planes continuistas con las dos anteriormente citados pudiendo encontrar en el de 1967, cercano éste a la Ley General de Educación de 1970, algunos aspectos y medidas como:

- Se requería el bachiller superior y la reválida para acceder a las Escuelas de Magisterio.
- La formación inicial se realizaba en dos cursos en los que los futuros maestros contaban con un total de dieciséis asignaturas.
- Al final se realizaba una prueba de madurez que consistía en *a) los contenidos de las materias cursadas durante la carrera, b) el desarrollo de dos temas elegidos al azar de un temario, c) un comentario de un texto pedagógico, d) un ejercicio práctico de habilidad manual y técnica y e) una traducción de un texto en inglés o francés.*” (González Astudillo, 2008:45)
- Cuando se superaba esta prueba comenzaba un periodo de prácticas en la escuela.

- Las asignaturas buscaban la profesionalización explícita y práctica algo que se demuestra porque muchos de los títulos de las mismas eran “didáctica de...” teniendo en cuenta la metodología propia de cada una de las asignaturas y no sólo el contenido enciclopédico.

Este Plan apuntaba hacia los primeros intentos de modernización de las estructuras de los estudios de magisterio después del periodo de dictadura y que incluso contenía algunas consideraciones propias del Plan Profesional de 1931 (Escolano, 1997).

Pudiéramos decir que este cambio legislativo fue la antesala del que llegará tres años más tarde con la Ley General de Educación, que ha sido una normativa de referencia para algunas cuestiones actuales (Carbonell, 1987). Por ejemplo, el modelo para la formación inicial del profesorado de educación secundaria, planteado en la LGE, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), no ha sido finalmente derogado hasta 2009.

Precisamente la LGE modificaba todos los estudios y, por lo tanto, las Escuelas Normales también tuvieron que adaptarse a dichos cambios que efectivamente fueron más profundos y que se intentan resumir en los siguientes puntos:

- Se accede a los estudios de magisterio con el Bachillerato y un curso de orientación.
- La formación total eran 3 años con los que se obtenía el título de diplomado.
- A partir de ese momento pasaran a llamarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica ofreciendo ese nivel universitario que habían perdido.
- Se crean especialidades en la formación de los nuevos docentes: el de Ciencias, el de Ciencias Humanas y el de Filologías, aunque todos ellos eran finalmente “Profesores de Educación General Básica”.
- Se comienza a hablar de la importancia de formación en contenidos psicopedagógicos, en los específicos de cada especialidad y en asignaturas generales como Música, Plástica y Expresión Corporal.

El estudio en profundidad de la LGE y todo el periodo inicial de democratización supondría un análisis diferente al desarrollado hasta el momento en este artículo. Por este motivo, parece necesario terminar con este hito el repaso a la historia de la formación de los maestros que durante siglos

han sido testigos de su tiempo y pasar ofrecer las principales conclusiones fruto de todo lo expuesto hasta el momento.

CONCLUSIONES

La aportación de este artículo no ha querido estar solamente relacionada con el conocimiento descriptivo y cronológico de las etapas por las que ha pasado el sistema educativo español, en lo que a la regulación de la formación inicial de los maestros se refiere, sino que, como señalábamos en la introducción, se ha pretendido ofrecer datos y descripciones que también favoreciese una reflexión paralela. A continuación, ofrecemos nuestra mirada centrada en las implicaciones que el presente artículo puede ofrecer a dos niveles: el relacionado con las políticas educativas actuales en general; y por otro, a un nivel más concreto que tiene que ver con los modos de organizar la formación inicial de los maestros.

En líneas generales se hace necesario reflexionar sobre la evolución del desarrollo educativo. Pudiera parecer que lo ideal, por ser lo más sencillo, sería que los avances en la política educativa fueran más continuos y directos: sin necesidad de continuos avances y retrocesos. Pero la historia de la educación supone avanzar y retroceder con la única ilusión y propósito de que el paso que damos hacia delante sea mayor que el que damos hacia atrás, de manera que en el computo final podamos decir que hemos mejorado. Esta observación no pretende ser un análisis complaciente sino que responde a un razonamiento realista de la política educativa y su desarrollo: no se quiere decir, por lo tanto, que sea requerimiento hacer las cosas mal, o dejar de hacerlas lo mejor que se puedan, pero es importante reconocer que los avances requieren incertidumbres sobre lo acertado de los cambios propuestos.

En la misma línea que la idea anterior, también es habitual que las resistencias sociales estén presentes en la política educativa de manera que es necesario encontrar otros modos, más complejos, largos y costosos, que vayan empapando los obstáculos y haciéndolos cada vez más fáciles de superar. Por otro lado, es habitual que los avances se deban a personas concretas, con nombre y apellido, con una gran sensibilidad educativa que les permite asumir con valentía decisiones en una línea concreta pese a las resistencias que pueden encontrar.

En relación, más concretamente, con las implicaciones de este artículo para la formación inicial de maestros y profesores que actualmente tenemos en nuestro contexto nacional, podríamos indicar que todavía queda mucho por mejorar especialmente si tenemos en cuenta que el presente educativo pasa por un mundo globalizado caracterizado por números sistemas educativos en los que fijarse para cuestionar diferentes elementos educativos. Factores como el reclutamiento, la construcción de la identidad docente, el reconocimiento social de la profesión, el proceso de inducción en el puesto de trabajo,... son elementos en los que queda mucho por avanzar. En este caso se hace necesario, para ser realista en los planteamiento que se lleven a cabo, por un lado, una mirada histórica sosegada que ayude a darnos cuenta de que poco a poco es posible acercarse a sistemas de formación más adecuados y, por otro lado, una mirada espacial más amplia que supone el conocimiento de otras modelos más allá de las cortas fronteras de un país como el nuestro.

En el caso de la mirada histórica, encontramos como sencillo ejemplo actual el proceso de cambio que se está produciendo en la formación inicial del profesorado tanto de infantil y primaria, con la ampliación de los planes de estudio a grado, y también en educación secundaria en el que después de casi 40 años de estancamiento con el modelo CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) se avanza con la implantación de un Máster profesionalizador.

Haciendo referencia a la mirada espacial, parece conveniente reconocer que la actualidad en la organización del periodo de formación inicial pasa por la Unión Europea y el conocimiento de lo que se realiza en otros países y sus repercusiones. Citaremos como ejemplo de sistema de regulación de formación inicial de maestros y profesores el de Finlandia en el que a los candidatos a acceder a la formación inicial docente pasan por dos pruebas selectivas (a nivel nacional y de la universidad) que incluyen entrevistas individuales, evaluación de aptitudes y actitudes,... y se requieren notas medias superiores al nueve de media de sus promedios de bachillerato (Eurydice⁵, 2009; Melgarejo, 2006).

Queremos terminar este artículo indicando que una de nuestra intención con presente trabajo es también que sirva como humilde reconocimiento a cada una de las personas que a lo largo de la historia, con sus pequeñas o grandes aportaciones, han permitido la mejora progresiva de la educación en general, y de la formación inicial de los maestros en particular. Esa capacidad

⁵ La cita utilizada no es la única en la que encontrar datos en relación a Finlandia, ni de otros países de la Unión Europea. Más información sobre elementos básicos diferentes cuestiones cualquier cuestión relacionada con los países de la Unión Europea y el desarrollo de sus políticas educativas sobre formación del profesorado en www.eurydice.org

propia del ser humano que se llama creatividad, también se ha visto reflejada en la historia educativa, y pese a que a veces parece que esté en “peligro de extinción” siempre hay luces que nos indicarán nuevos caminos por los que seguir avanzando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamira, R. (1911) *Problemas urgentes de primera enseñanza*. Madrid: Discurso de recepción en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Anguita, R. (1997) Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 97-109.
- Antón, I. (1970) *La primera Escuela Normal de Maestros del Estado español*. Actas del II Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: Ed. Instituto San José de Calasanz (C.S.I.C.).
- Ballesteros, A. (1936) La nueva misión del maestro. *Revista de Pedagogía*, 173, 196.
- Bargalló, M. (1932) La agonía de las Normales. *Revista de Escuelas normales*, 90, 146-147.
- Carbonell, J. (1987) La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. *Revista de Educación*, 284, 39-52.
- Delgado, B. (Coord.) (1993) *Historia de la educación en España y América: Siglos XVI-XVIII*. Madrid: Fundación Santa María.
- Díaz Morente, P. (1657) *Segunda Parte del Arte de Escribir*. Madrid: Ed. Domingo García Morrás.
- Escolano, A. (1982) Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, 269, 55-76.

- Escolano, A. (1997) La reforma de la formación de maestros en España. *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (17), 75-93.
- Eurydice (2009). *Organisation of the education system in Finland 2008/09*. Brussels: European Union.
- Fuster, J. (1934) El maestro rural. *Revista de Pedagogía*, 145, 14.
- García Yagüe, J. (1970) El problema de la reforma de las Escuelas Normales. *Revista de Escuelas Normales*, N°1 experimental, 24.
- Giner de los Ríos, F. (1916-1936) *Obras completas (vol. VII, XII)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- González Astudillo, M^a T. (2008) La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*. 8 (23), 39-54.
- González Pérez, T. (1994a) *Las escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX. La formación de maestros en La Laguna*. Tesis doctoral: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- González Pérez, T. (1994b) Trazos históricos sobre la formación de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1989) Contexto histórico en el que se produce la creación de las escuelas normales en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 45-60.
- Losada, D. (1986) La formación de los maestros. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 2, 45-60.
- Macías, R. (1899) *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Martínez Torres, E. (1995) *La Escuela que vivimos*. León: Universidad de León.
- Melcón, J. (1992) *La formación del profesorado en España*. Madrid: MEC.

- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 237-262.
- Molero, A. (1977) *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.
- Molero, A. (1989) *Las Escuelas Normales del Magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*. Madrid: Ed. Universidad de Alcalá de Henares.
- Peralta, M^a D. (1998) Los antecedentes de los estudios universitarios de magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931. *Revista Tendencias Pedagógicas*, N^o extra (1), 201-212.
- Prieto, R. (1998) Liberalismo y Magisterio. *Revista Tendencias Pedagógicas*, N^o extra (1), 213-220.
- Ruiz Berrio, J. (1979) *Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía*. Salamanca: Revista Studia Pedagógica.
- Ruiz Berrio, J. (1980) *Estudio histórico de las instituciones de formación del profesorado*. Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: CSIC.
- Varela, J. (1988) La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación*, nº extraordinario (1), 245-274.
