

EL MAESTRO FUERA DE LA ESCUELA: APUNTES PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA VIDA COTIDIANA DEL «MAESTRO NACIONAL» (ESPAÑA: 1939-1975) (I)

*The teacher out of school. Notes for a research
about the dayly life of «el maestro nacional»
(Spain: 1939-1975) (I)*

María Nieves GÓMEZ GARCÍA
Universidad de Sevilla

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997
Biblid. [0212-0267 (1997) 16; 177-197]

RESUMEN: Este artículo es la primera parte de un trabajo más amplio que intenta el estudio de la relación entre la vida cotidiana y el trabajo profesional de los maestros nacionales en España (1939-1975). Después de especificar los conceptos de «vida cotidiana» y maestro nacional se analizan los diferentes Planes de Estudio que regulan la formación de estos maestros, en distintos tipos de escuelas donde enseñaron y la opinión que la sociedad en general tenía de su función, para concluir con una hipótesis objeto de la futura segunda parte de nuestro trabajo: la vida cotidiana de los maestros nacionales ha determinado diferentes modelos de acción en el aula, incluso con más intensidad que la formación recibida.

PALABRAS CLAVE: Maestro, Vida cotidiana, España, Siglo XX.

ABSTRACT: This article is the first part of a wider work which tries to study the relationship between everyday life and professional work of national teachers in Spain (1939-1975). After specifying the concepts of 'everyday life' and 'national teacher', we analyze the different curricula that regulated the training of those teachers, the different schools where they taught, and the opinion that society in general had of their function. To finish with a hypothesis that will be subject of the future second part of our work: everyday life national teachers has determined different models of action in the class, even more strongly than the very training received.

KEY WORDS: Teachers, Dayly life, Spain, XX century.

CON CIERTA frecuencia la historia de la educación se ha ido configurando a partir de las historias de algunos hombres y algunas mujeres que han destacado por una u otra razón en su actividad educativa. A veces, señalando ciertos datos de su vida personal privada y pública, ajenos aunque relacionados de manera más o menos remota con su trabajo profesional; pero, sobre todo, insistiendo en su obra, ya sea la que desarrollaron como educadores junto a sus discípulos, ya aquella que desde sus escritos sobre temas pedagógicos se ha constituido con la categoría de producción científica. Todo lo cual no es extraño, porque precisamente la historia individual adquiere relevancia en los casos en que un sujeto ha alcanzado renombre gracias a su trabajo en el correspondiente campo. Por ello, al recorrer la historiografía que trata de los maestros y profesores de los distintos niveles de enseñanza, lo habitual es que nos encontremos casi exclusivamente con la historia de sus actividades profesionales en general y con poca o, a veces, nula atención a lo que fue su vida privada. E incluso sin que se plantee su presencia pública en la sociedad fuera del aula, fuera de la inmediata y directa actividad educativa. Por consiguiente, se suele perder de vista la cuestión de la posible relevancia de esa actividad pública, y más aún de la privada, en su categoría de educadores; quizás porque las dificultades que entraña el conocimiento de la vida cotidiana privada, de la presencia pública y de la actividad profesional, se piensa que están en relación inversamente proporcional con el «rendimiento explicativo» de esos tres planos respecto de la historia de la educación. Dentro de esa premisa, es perfectamente comprensible preferir lo que es más fácil y provechoso a lo que aparece como más difícil e improductivo.

Sin embargo, tal procedimiento, si no incorrecto, es, al menos, incompleto. Sencillamente, porque siendo la función educativa una función social, el papel desempeñado por el educador fuera del aula es a veces tan importante como el propiamente profesional. E importantes, sin duda, son las condiciones y circunstancias que determinan su actividad docente. Preguntas como cuál es su formación, su situación económica, su ideología, sus lecturas, qué opinión tiene la sociedad de su trabajo, su propia opinión..., han de ser planteadas, porque todas las cuestiones enunciadas repercuten en el aula, a veces, con más fuerza que su propio saber. De ahí que el conocimiento de tales datos sea necesario para comprender plenamente el proceso seguido por la educación y la enseñanza. Y si bien es cierto que la vida cotidiana, privada y pública, como objeto de estudio por parte de los historiadores no es ninguna novedad¹ en el caso que nos ocupa creo que aún falta bastante por hacer. Sobre todo porque lo hecho se ha presentado como una investigación complementaria, «periférica», sin integración clara y definida en la historia de la educación².

¹ En los últimos años hemos asistido a una cierta proliferación en las investigaciones sobre la vida privada ya sea desde el campo de la historia general: DEFORNEAUX, M. (1983) *La vida cotidiana en la España del Siglo de Oro*. Barcelona, Argos Vergara; ARIÈS, P. (1989), *Historia de la vida privada*. Madrid, Taurus; DÍAZ PLAJA, F. (1993), *La vida cotidiana en la España romántica*. Barcelona, Plaza & Janés,... como de la sociología histórica: HELLER, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península; (1982), *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona, Península; FERRAROTI, F. (1991), *La historia y lo cotidiano*. Barcelona, Península; LEHR, M. y THOMAE, H. (1994), *La vida cotidiana. Tareas, métodos, resultados*. Barcelona, Herder... que ciertamente proporcionan pautas muy interesantes.

² En el último Congreso de la ISCHE celebrado en Cracovia, en agosto del año en curso, 1996, el Presidente del Comité, Richard Aldrich, en la conferencia de clausura «The role of the Individual in Educational Reform», citaba algunas de las líneas actuales de la investigación histórico-educativa, des-

En el tema enunciado, «La presencia fuera del aula del ‘maestro nacional’ (España, 1939-1975)», he de reconocer, personalmente, dos motivaciones fundamentales. En primer lugar, la importancia que, desde la perspectiva de la investigación histórica tiene, a mi juicio, la vida cotidiana en su relación con la educación; importancia acentuada cuando se trata del estudio de una mentalidad colectiva. Y, en segundo lugar, por mi situación personal de testigo de la historia que intento reconstruir. Circunstancia esta última que puede afectar, ciertamente, a la correcta objetivación de los hechos a estudiar; pero que, en contrapartida, me permite el acceso a la realidad con una cierta connaturalidad, pues no en balde la historia no es otra cosa que el ejercicio de testificar. Y en mi papel de hija de maestros que «ejercieron» durante todo este periodo, la testificación es casi una deuda filial, además de una responsabilidad histórico-científica. Claro que la investigación planteada constituye un trabajo mucho más complejo y enjundioso que el que puede permitir la extensión de un artículo³. Por ello en el título empleo la palabra «apuntes»: porque en realidad no trato de realizar una descripción pormenorizada que abarque de una manera exhaustiva el tema de estudio. Mi intención, más comedida, es ofrecer, en una primera aproximación, una metodología investigadora que, sobre todo, tenga que ver con las fuentes de investigación y sus posibilidades, dado que el acercamiento a la vida cotidiana confunde a veces el concepto tradicional de fuente histórica, debido precisamente a la complicación que supone la reconstrucción de esa dimensión de la vida de los individuos. Y a partir del estudio de la vida cotidiana de los maestros que vivieron impartiendo su docencia durante los años que duró el régimen franquista espero encontrar respuestas a determinados hechos y actitudes desarrollados durante y con posterioridad a ese periodo, difíciles de entender si no es desde los supuestos de la vida fuera del aula.

Trabajamos, pues, a partir de dos conceptos: «cotidiano» y «maestros nacionales», que necesitamos precisar. Pues únicamente así tendrá sentido construir un ordenamiento metodológico y como consecuencia establecer relaciones que nos permitan concluir con afirmaciones de cierta pertinencia y fiabilidad. No en balde tratamos aquí con aspectos de la vida humana difícilmente clasificables y cuantificables. Con relación al primero de los términos mencionados, «cotidiano»: entre su significado etimológico, expresado en el Diccionario de Corominas, en el que «cotidiano» aparece como derivado del latín «quotidianus» o «cotidianus», y su valor semántico, recogido en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, no existen marcadas diferencias, pues en ambos casos se está aludiendo a lo que ocurre diariamente, «diario y correspondiente a todos los días»⁴. Pero, sin duda, no

tacando la señalada por la obra de L. GLENN SMITH, Joan K. SMITH et al., (1993), *Lives in Education. A Narrative of People and Ideas*. New York. Tal obra, ciertamente, es un intento de contar: «the history of Western education is told through the biographies of individuals, past and present, who exemplify the education of their times or have made important contributions to the developments of educational theory or practice». Se comienza pues a valorar la importancia del estudio de la historia de vidas en la Historia de la Educación.

³ Que he dividido en dos partes, precisamente por la amplitud del tema. Pretendiendo que la segunda parte, vida cotidiana del maestro nacional, aparezca en un plazo adecuado. Con ello intento paliar la inevitable superficialidad en que normalmente se incurre cuando se tratan cuestiones demasiado complejas en espacios limitados, siguiendo un modo que no es ajeno a nuestra comunidad científica.

⁴ GÓMEZ GARCÍA, M. N. (1994), *Universidad y vida cotidiana: Estudio aproximativo de la relación Universidad/Ciudad en la Sevilla de 1900 a 1923*. Inédito, p. 91.

es lo mismo referirse a lo que diariamente se vive en la esfera de la vida privada («vida cotidiana privada») que en el ámbito de la vida pública («vida cotidiana pública»). En el primero de los casos estamos aludiendo a la vida personal en su dimensión «interna», que sólo puede ser conocida en la referencia inmediata de sus protagonistas. Sin más valor, en determinadas circunstancias, que su propia influencia en lo que hemos definido como «vida cotidiana pública». Siendo esta última la que se ejerce en la dimensión «externa», frente a los demás convecinos y conciudadanos desde las distintas actividades públicas, bien sean laborales, culturales, educativas, religiosas, políticas, etc.

Ciertamente que esta doble dimensión, «interna» y «externa», de la vida cotidiana aparece en algunos casos como una unidad, sin que sea posible hacer una distinción real que diferencie una de la otra. Pero normalmente existe una relación dialéctica en la que determinados modos de actuación pública suponen la determinación de la vida privada, o al revés. Es decir, la vida que se hace ante los demás, lo que se realiza en la vida cotidiana pública, sin que englobe totalmente la vida cotidiana privada, es deudora de esta última y a su vez expresión de los modos y maneras que acompañan a su desenvolvimiento. De ahí la necesidad de su conocimiento, al menos en los datos más relevantes, porque, de este modo, serán explicables muchos de los sucesos que, aun perteneciendo al ámbito de la vida pública, sólo son entendibles a partir de las raíces profundas de la privacidad. Sobre todo como, cuando en este caso, nos estamos refiriendo a un conjunto de personas que realiza una labor tan totalizadora y pregnante como es la educación. Porque la vida cotidiana, aún cuando se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato, puede ser tanto la expresión de la vida particular individualizada, como la de un grupo que, asumiendo unos valores que afectan a la vida de manera profunda, hacen de ellos su código diario. Todo lo cual nos lleva a una nueva precisión: lo cotidiano ha de entenderse referido preferentemente, cuando de este tipo de grupos se trata, a aquellos acontecimientos que precisamente se salen de lo gris y meramente mecánico y rutinario; aquellos acontecimientos, no necesariamente espectaculares, pero sí esenciales y dotados de sentido, que constituyen lo cotidiano significativo o «extraordinario», en cuanto que sólo este tipo de experiencias, por vivirse interiormente de un modo más marcado, identifican y guían la propia vida del grupo y hacen posible la continuidad (que sólo es vitalmente posible como «conservación-crecimiento»)⁵ del mismo como tal. Entonces es cuando la relación del grupo con el resto de la comunidad se ve afectada integralmente, pues existe un elemento de cohesión proporcionado cotidianamente aunque no diariamente, valga la aparente contradicción, que refuerza o disuelve la propia entidad social de la comunidad. No es que con ello se renuncie al papel del hecho diario repetido: más bien se está insistiendo en la historicidad de lo cotidiano y en la necesidad de contar con ello en la historia de la vida de la comunidad, de la ciudad. Repitiendo a Ferrarotti, «es necesario que lo cotidiano se convierta en historia

⁵ Conservación y crecimiento son, en el ámbito vital, dos conceptos co-pertenecientes. Véanse estas palabras de M. HEIDEGGER (1960), *Sendas Perdidas*. Buenos Aires, Losada, p. 190, a propósito de Nietzsche: «Conservación y aumento caracterizan los rasgos esenciales solidarios de la vida. Propio de la esencia de la vida es querer crecer, el aumento. Toda conservación de la vida está al servicio del aumento de la vida. Toda vida que se limite a la mera conservación, es ya decadencia».

para que la historia sea historia de todos»⁶. Pero sin caer en la tentación de confundir historia de lo cotidiano con historia de la cotidianidad, propia del hombre como individuo sometido a las leyes de la necesidad y no tanto como ser dotado de capacidad de cambiar, según la relación mantenida con otros hombres, desde los propios acontecimientos cotidianos.

Naturalmente, tampoco se trata de la vuelta al historicismo en la búsqueda del acontecimiento que marca la variabilidad de lo cotidiano, sino más bien de aceptar que el proceso social se produce no de una manera ciega y azarosa, sino por la interrelación continuada entre lo común y corriente de lo cotidiano y lo que hemos llamado extraordinario. En ese sentido es fácil comprender que un grupo de profesionales como son los maestros de enseñanza primaria puede actuar sobre otros grupos e instituciones e incluso ejercer una acción educativa aparentemente «difusa», pero formadora desde su propia vida cotidiana extraordinaria para las gentes que nada tengan que ver, al menos aparentemente, con la enseñanza primaria y sus responsables. Gentes que a su vez inciden con sus acontecimientos diarios, comunes o especiales, en el desarrollo de este grupo. Es cierto que «en el mundo de las interdependencias funcionales sistémicas, el gran acontecimiento es inútil. Es parangonable al hallazgo arqueológico de una expedición poco afortunada»⁷

Cuando, por ejemplo, Geneviève Bianquis escribe *La vida cotidiana en la Alemania romántica, 1795-1830*⁸, está suponiendo que la realidad de la vida cotidiana se constituye por las actividades desarrolladas en las escuelas, universidades, comercio, industria, administración, fiestas, vida religiosa... Está intentando hacer otra historia de Alemania a partir, no de los grandes acontecimientos políticos y ni siquiera de los grandes líderes, sino de un fenómeno cultural que dió nombre a una época: el romanticismo, el cual, perteneciente en un primer momento a un grupo muy determinado («atañe a gente cultivada, aristócratas y burgueses, intelectuales y artistas con los que colorea la vida intelectual y la vida moral»)⁹, llegó a impregnar a la totalidad de la sociedad, aunque fuera con matices diferentes. Pero precisamente esa impregnación se produce desde la cotidianidad: «el romanticismo descendió rápidamente del dominio espiritual a la vida corriente bajo la forma de un estilo de mobiliario, de ropa, de arquitectura y de pintura»¹⁰. Corroborando nuestra hipótesis de que la vida de una comunidad, o, sencillamente, una institución, o, incluso, de un grupo social, supone el encuentro de las diversas vidas cotidianas, desarrollando a su vez relaciones de reciprocidad que irán disolviendo las diferencias de mentalidad o las irán agudizando. Pero de cualquier modo, la vida cotidiana nos aparece como una fuente de conocimiento de extraordinaria importancia, avalada en el caso de la educación y de los educadores por el hecho de que la historia de la educación es, en cierta medida, historia de la vida cotidiana, historia de la transmisión de las fórmulas de vida de las generaciones adultas, de los valores y contenidos que esas generaciones han ido considerando

⁶ FERRAROTI, F. (1991), *La historia y lo cotidiano*. Barcelona, Península.

⁷ *Ibidem*, p. 65.

⁸ BIANQUIS, G. (1984), *La vida cotidiana en la Alemania romántica 1795-1830*. Barcelona, Argos Vergara.

⁹ *Ibidem*, p. 194.

¹⁰ *Ibidem*, p. 196.

prioritarios para la vida de cada día. Los educadores, transmisores de esas fórmulas y valores, serán, sin duda el más claro ejemplo de esa tensión **vida cotidiana pública / vida cotidiana privada**, y de la influencia de tal hecho en la evolución social. Con lo que hacer su historia supone decididamente no ignorar tales supuestos.

En cuanto al segundo concepto que hay que precisar: «maestro nacional», hemos de reconocer que sus connotaciones semánticas no corresponden tanto a lo que etimológicamente entendemos por «nacional», como a la desvirtuación que de tal concepto se ha producido, al identificarlo con una determinada ideología en un contexto político muy concreto como es el de la dictadura del General Franco. Expresión legitimada desde la legislación y el lenguaje oficial pero, incluso, aceptada en el lenguaje coloquial que a veces la prefiere al menospreciado término de «maestros escuela». En definitiva se trata del título dado desde la ley a los maestros de escuela primaria que habiendo aprobado las correspondientes oposiciones de ingreso a ese cuerpo del Estado o en algún caso por acceso directo al cuerpo de funcionarios del Estado, se constituyeron en maestros propietarios y funcionarios estatales vitalicios, con los deberes y derechos propios de su clase: Maestros y Maestras Nacionales. Pero ciertamente que tal título sólo supuso una aparente uniformidad, pues los maestros estatales que enseñaron en las escuelas primarias en el periodo considerado estaban marcados por notables diferencias, tanto desde su formación académica como desde las determinadas por la ubicación de la escuela en la cual ejercían su función. Con lo que una fase previa al estudio de su presencia fuera del aula, de su vida cotidiana, será determinar la tipología que integra a la totalidad de estos educadores, marcando las diferencias desde los dos indicadores mencionados: **planes de estudio que regularon su carrera académica y centros donde ejercieron su docencia**. Para, a continuación, establecer las posibles fuentes de acercamiento a su vida cotidiana. Insistiendo en que la formación recibida por cada uno de ellos es ya un elemento a tener en cuenta, no sólo para diferenciarlos entre sí, sino por su carácter de elemento configurador de la vida personal privada y pública.

Analizados tales presupuestos, dos son los apartados fundamentales, ejes de nuestra investigación. En primer lugar lo que pudiéramos llamar la **opinión formalizada respecto del maestro de escuela**. Es decir el concepto que en relación con su oficio y actividades podemos deducir de los escritos que en esta época se publican, ya sea desde las monografías más significativas, desde las revistas profesionales o desde la prensa diaria. Insistiendo en aquellos cuya autores sean precisamente maestros nacionales, a fin de conseguir el máximo de datos posible con el que configurar la imagen del maestro de escuela en el doble plano de lo objetivo y lo subjetivo. Para en un segundo apartado¹¹ referirnos a la **vida cotidiana en su dimensión pública/privada**. Tratando en este caso cuatro cuestiones fundamentales:

1. El maestro y la política,
2. El maestro y la cultura,
3. El maestro y la religión, y
4. El maestro y su vida familiar. Pues pensamos que del estudio de tales relaciones, en la perspectiva señalada, fácilmente podríamos deducir tanto el papel del

¹¹ Objeto de un segundo artículo, pero del que enunciaremos tanto las cuestiones nucleares como la metodología y las fuentes a utilizar.

maestro fuera del aula como, a su vez, la influencia de esas relaciones no sólo en la imagen de su profesión, sino, incluso, en la propia dinámica de la política educativa. Ciertamente, insistimos, que sólo se trata de apuntar una serie de ideas sobre una investigación aún por realizar con la exhaustividad necesaria como para sacar conclusiones definitivas. Y que nos gustaría terminar en un tiempo no muy lejano.

Los diferentes tipos de maestros nacionales: Dos son los indicadores utilizados para, de una manera genérica, distinguir los distintos grupos en que podemos distribuir a los maestros de escuela en el periodo considerado: **el currículum académico y las escuelas donde ejercieron.** El estudio del primero de ellos, la formación académica, nos lleva a la consideración de los Planes de Estudio y al consiguiente análisis de la legislación educativa referida a tal tema. Y los centros de trabajo permiten una clasificación general que diferencia a los maestros rurales de los urbanos y a los de escuelas unitarias de los de escuelas graduadas.

El currículo académico y su análisis nos hace posible afirmar la coexistencia, a medida que avanza el periodo mencionado, de diferentes modalidades de maestros nacionales, según hayan estudiado con arreglo a uno u otro de los siguientes Planes de Estudios: Plan de 1901, Plan de 1908, Plan de 1914, Plan de 1931 (Plan Profesional), Plan de 1940 (Plan bachiller), Plan provisional de 1942, Plan de 1945, Plan de 1950, Plan de 1967 y Plan de 1971 (Plan experimental). Es decir, durante los años señalados en el periodo elegido, hay etapas en que llegan a convivir hasta nueve modalidades de maestros nacionales en relación con su formación que, o bien por oposición, o por acceso directo, enseñan en las escuelas con arreglo a las mismas leyes, emanadas en este caso de un Régimen decididamente autoritario y centralizador. Con un ideario político que hacía difícil, si no imposible, el ejercicio de la libertad de enseñanza, ciencia y cátedra. Sobre todo en los primeros años, por otra parte decisivos para lograr la uniformidad del magisterio¹². Claro que la amplitud del periodo no nos permite un juicio unívoco, por cuanto ese mismo ideario fue sufriendo un cambio paulatino que sin afectar esencialmente a sus principios sí supuso planteamientos diferentes en relación a las formas. Por lo que, utilizando la cronología de los Planes citados, podemos establecer en aras de un orden metodológico coherente con nuestro tema la siguiente división:

A) 1939-1950.

B) 1950-1967.

C) 1967-1975.

En cada una de estas etapas las diferencias desde la formación recibida por los maestros ofrece perspectivas distintas. Porque, a su vez, el propio país va gradualmente siendo diferente; pero, además, la división establecida en función de los Planes de estudio será la que nos sirva de referente en la totalidad de los hechos a investigar, precisamente por las razones señaladas.

¹² Creemos que no tiene mucho sentido insistir en las categorías ideológicas de la dictadura franquista por cuanto la bibliografía sobre el tema es más que numerosa. Seleccionamos de la misma lo que consideramos más interesante y novedoso: ÁLVAREZ BOLADO, A. (1976), *Experiencia del nacional-catolicismo (1939-1975)*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo; RAMÍREZ, M. (1978), *España 1939-75 (Régimen político e ideología)*. Madrid, Guadarrama; REIG, A. (1984), *Ideología e historia: sobre la represión franquista y la guerra civil*. Madrid, Akal; SUEIRO, D. y DÍAZ, B. (1986), *Historia del franquismo*. Madrid, Sarpe. PAYNE, S. (1987), *El régimen de Franco: 1936-1975*. Madrid, Alianza Editorial; FERRARY, A. (1993), *El franquismo, minorías políticas y conflictos ideológicos (1936-76)*. Pamplona, Eunsa.

Primera etapa: 1939-50:

Considerada la más fuertemente ideologizada de la dictadura franquista, fue testigo de la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Ley que significó la identificación de la política educativa con el «nacional-catolicismo», con un rechazo total hacia la política realizada por la República¹³. Convivieron, pues, en esta etapa, maestros formados por planes de estudio anclados algunos en el siglo XIX, pero que al realizar su trabajo en los momentos más represores del nuevo régimen solaparon esas diferencias, de suyo ya expurgadas desde la ideología con la expulsión de aquellos maestros que se consideraron peligrosos por su adhesión manifiesta al sistema político anterior¹⁴. Pero aún cuando las exigencias político-profesionales fueran las mismas para todos y el miedo reforzara esa uniformidad, lo cierto es que la diferente formación recibida se constituyó, desde nuestro punto de vista, en uno de los factores que con el tiempo harían posible identificar a ciertos maestros como los propulsores de un nuevo modo de concebir la educación, dentro y fuera del aula, produciéndose el paso a etapas distintas no sólo desde el punto de vista cronológico. Por ello, para aproximarnos a la personalidad de esos maestros se nos hace necesaria la revisión de los Planes de estudio¹⁵. Que en esta primera etapa fueron los siguientes:

Plan de 1901: Ciertamente que pocos maestros de los que ejercieron como funcionarios en la etapa 1939-1950 estudiaron por este Plan, publicado en el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, y que, además, apenas estuvo vigente. Pero recordando que se redacta recién creado el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, consideramos interesante señalar el curriculum exigido porque se elabora para maestros que ya van a depender del Estado administrativa y económicamente¹⁶. No es necesario el estudio previo del bachillerato, siendo obligatorio para la obtención del título de Maestro elemental tener dieciséis años cumplidos, aprobar el examen de ingreso en el Instituto (Normal), y cursar tres años con asignaturas preferentemente formativo-culturales¹⁷.

¹³ «[...] la nueva ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser, ante todo, católica [...] la ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional, por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria»: Preámbulo de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18/7/1945).

¹⁴ AGUSTÍN VELASCO y FELIX ORTEGA, en su obra *La profesión de maestro* (1991). Ministerio de Educación y Ciencia, hacen un magnífico estudio de las condiciones de vida del maestro de escuela rural en la España franquista, con un detenido análisis de la situación que les tocó vivir.

¹⁵ Somos conscientes de que el estudio de la formación del maestro de enseñanza primaria ha ocupado muchas y buenas páginas de numerosas publicaciones. Que sobre todo la obra de MANUEL DE GUZMÁN (1973), *Cómo se han formado los maestros*. Barcelona, Prima Luce, nos resuelve en parte el problema. Pero creemos necesario insistir en el tema porque las conclusiones de nuestro trabajo vendrán determinadas, sin duda, por nuestro propio análisis de esos Planes de Estudio y la repercusión que los mismos pudieron tener en la actuación de cada uno de los grupos de maestros.

¹⁶ Real Decreto citado, completado con el Real Decreto de 24 de septiembre de 1903. Colección Legislativa de Instrucción Pública, Madrid, 1901 y 1903.

¹⁷ Primer año: Lengua castellana, Geografía general y de Europa, Aritmética, Geometría, Pedagogía, Psicología y Lógica, Religión e Historia Sagrada, Dibujo, Caligrafía, Trabajos manuales y Juegos corporales.

Segundo año: Lengua castellana, Geografía especial de España, Álgebra y Trigonometría, Ética y rudimentos de Derecho, Historia universal, Pedagogía, Dibujo, Caligrafía, Trabajos manuales y Ejercicios corporales.

Y para estudiar la carrera de **Maestro superior**, era necesario poseer el título de maestro elemental y aprobar un conjunto de disciplinas que se distribuían en dos años¹⁸.

Una vez aprobadas todas las asignaturas, debía el alumno verificar los ejercicios de reválida para obtener el título de maestro superior, el cual le daba derecho a tomar parte en oposiciones a cátedra de Escuelas Elementales y Superiores de Maestros, en oposiciones y concursos a Inspecciones de primera enseñanza, en concursos a plazas de Auxiliares de las escuelas de Maestros y en oposiciones y concursos a escuelas de primera enseñanza. Era pues un Plan de estudios eminentemente formativo-cultural con escasas asignaturas profesionales y pensado con el ánimo de hacer más asequible para determinado sector de la sociedad el acceso a la carrera de maestro, pero que seguía viendo al maestro en una escala inferior a cualquiera de las profesiones que exigían estudios previos, aun cuando se empezara a configurar la figura del maestro español del siglo XX.

Plan de 1908: Se supone que los maestros que pertenecieron a este Plan, teniendo en cuenta la edad del comienzo de los estudios y la de jubilación, señaladas por la Ley, extendieron su ejercicio activo hasta al menos el curso 1965-1966. Fueron maestros formados, al igual que los del Plan anterior, con arreglo a unos modos derivados de la Ley Moyano, con apenas variantes respecto del Plan de 1901¹⁹.

Tercer año: Pedagogía, Física, Fisiología e Higiene, Química aplicada, Agricultura y Técnica agrícola, Derecho y Legislación escolar, Historia de España, Caligrafía, Historia Natural, Prácticas de escuela.

Aprobado el examen de reválida obtenían el título de Maestro elemental con derecho a entrar en los concursos para la provisión de escuelas vacantes. Y en el caso de las Maestras elementales, era obligatorio el mismo Plan añadiéndole al curriculum la asignatura de Labores. Datos recogidos en DE GUZMÁN, M. (1973), *ob. cit.*, p. 26.

¹⁸ Primer año: Estudios superiores de Gramática castellana, Estudios superiores de Pedagogía, Instituciones extranjeras de instrucción primaria, Francés, Historia de la Pedagogía, Ampliación de las matemáticas, Antropología y principios de Psicogenesia, Geografía comercial y Estadística, Caligrafía superior y Teórica de la escritura, y Dibujo.

Segundo año: Pedagogía, Gramática castellana, Historia de la Pedagogía, Francés, Historia de la Religión, Ampliación de la Física, Técnica industrial, Higiene escolar y Profiláctica, Caligrafía superior y Teoría de la escritura, Dibujo y Prácticas de la escuela. *Ibidem*, p. 28.

¹⁹ 1. Los estudiantes de magisterio debían tener 14 años cumplidos y superar el examen de ingreso que determinaba el Reglamento de 10 de mayo de 1901.

2. Al igual que en el Plan anterior se señalaban dos clases de Maestros: Maestros elementales y Maestros superiores. Los primeros podrían impartir clases en localidades de menos de 500 almas y su carrera se cursaba en dos años con las asignaturas muy parecidas a las que integraban los currículos anteriores. Primer año: Religión, Historia Sagrada, Gramática castellana, Nociones de Pedagogía, Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría, Nociones de Geografía e Historia, Dibujo, y Prácticas de enseñanza y Labores, para las Maestras.

Segundo año: Pedagogía, Gramática castellana (ampliación), Derecho usual y Legislación escolar, Geografía e Historia de España, Nociones de Agricultura, Ciencias físicas y naturales, con aplicación a la Industria y a la Higiene y Prácticas de enseñanza, y Labores, para las Maestras. En cuanto a los Maestros superiores su formación académica se hacía según un Plan diferente, previo el título de Maestro Elemental. Cursándose en las Escuelas Normales Superiores y aunque la mayoría de los estudios seguían siendo de contenidos formativos, disciplinas como la Historia de la Pedagogía empiezan a ser consideradas necesarias en la formación de estos Maestros superiores.

3. Obligación de aprobar el examen de reválida para obtener el título de Maestro elemental o superior, una vez superadas todas las asignaturas de los cursos correspondientes.

Es cierto que no se podía esperar de este Plan de estudios la equiparación de la carrera de maestro con las carreras universitarias. Pero es que realmente no hubo ni siquiera un intento de lograr tal cosa.

Cuando estos maestros, al igual que los formados con anterioridad, ejercieron su docencia en la etapa que estudiamos, ya había desaparecido la doble titulación, y un sistema de convalidaciones establecido por la Ley permitía su consideración como Maestros nacionales de primera enseñanza integrados en un Escalafón que los ordenó por antigüedad y lugar de ejercicio. Pero su formación profesional respondió sin duda al Plan de estudios citado, en donde claramente los contenidos exigidos pretenden, más que una profundización en los conocimientos, una visión general sin más ambiciones ni culturales ni científicas. Dependiendo de la voluntad y posibilidades de cada uno su posterior perfeccionamiento profesional²⁰.

Junto a los maestros que obtuvieron su titulación con arreglo al Plan señalado, hemos de recordar que también impartieron docencia los que, poseedores del título de Bachiller, convalidaron sus estudios sin necesidad de cursar todas las asignaturas de ese Plan, y, obtenida dicha convalidación, ingresaron en el Magisterio Estatal previa la oposición correspondiente²¹.

Plan de 1914: Supuso este Plan un intento de sistematizar los estudios de Magisterio. Pero sin cambiar de mentalidad en cuanto a la formación previa de los estudiantes, a los que, al iniciar sus estudios en las Escuelas Normales, sólo se les exigía tener cursados los estudios primarios. Ciertamente que durante los cuatro años que duraba la carrera se estudiaban una serie de materias que intentaban paliar sus deficiencias formativas; pero la realidad era que con el «Plan 14» se buscaba hacer maestros de escuela sin más ambición que aumentar su número con cierta rapidez. Constituyendo las Prácticas en la Escuela Aneja en el tercer y cuarto curso, y el examen de reválida con cinco ejercicios el complemento de sus estudios. Plan que por otra parte sólo distinguía un único título: el de Maestro de primera enseñanza. Y teniendo en cuenta que al estar vigente hasta 1931 formó a numerosas promociones, creemos conveniente indicar las asignaturas que habían de ser cursadas no sólo para poder realizar un análisis comparativo con respecto a los anteriores sino porque los maestros del «Plan 14», muchos de los cuales se jubilaron en el decenio de los setenta, fueron los que más cambios legislativos hubieron de sufrir a lo largo del ejercicio de su profesión docente. Con un currículo de estudios distribuido en cuatro cursos en que las materias profesionales que acompañaban a las formativas eran realmente escasas en la preparación del futuro enseñante²².

No estaba en la mentalidad de la época considerar que el maestro tuviese necesidad de otros conocimientos que los precisos para enseñar los rudimentos de la cultura. Y con esa mentalidad se redactarán los siguientes planes hasta el de 1931. FERRER y RIVERO, P (1915), *Tratado de la Legislación de Primera Enseñanza*. Madrid, Sucesores de Hernando, p. 135.

²⁰ Ciertamente que los cursos de perfeccionamiento son ya objeto de la legislación desde primeros de siglo. Sobre todo a partir del Plan de 1914. Pero tal circunstancia no garantiza que realmente los maestros de planes anteriores perfeccionasen sus conocimientos. Siendo su situación económica un factor negativo para la realización de tales actividades.

²¹ El abuelo materno de quien esto escribe formó parte de ese grupo, ciertamente pequeño, pues no era corriente ejercer de maestro después de haber cursado no sólo el bachillerato superior, sino casi en su totalidad una carrera universitaria. Pero su historia de docente no deja de ser interesante para el asunto que nos ocupa. Máxime cuando fue uno de los maestros que Bello cita en su viaje por las escuelas de Extremadura.

²² El Decreto de 30 de agosto de 1914 señala las siguientes materias contenidas en el artículo 16: Primer año: Religión e Historia Sagrada, Teoría y práctica de la lectura, Caligrafía, Nociones generales de Historia e Historia de la Edad Antigua, Nociones generales de Geografía y Geografía regional, Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría, Educación Física, Música, Dibujo, y Costura (para las maestras).

Es cierto que en relación con los modelos anteriores, el «Plan 14» es mucho más coherente con la finalidad que se plantea. E incluso se preocupa de cuestiones de metodología didáctica, dentro y fuera del aula, así como de la obligación de los profesores de enseñar a sus alumnos la metodología de su asignatura aplicada a la Escuela Primaria. Alumnos y alumnas que, por otra parte, no deben exceder de cincuenta por clase. E insiste en la importancia de las prácticas de enseñanza a realizar a ser posible en la Escuela Aneja a la escuela Normal. E incluso crea la figura del Profesor-Médico. Y promueve una política de becas y bolsas de viaje que harán posible para los alumnos aventajados el estudiar «en los más importantes Centros pedagógicos de España y del Extranjero»²³. Pero la mentalidad con que se elabora sigue concibiendo la carrera de maestro con la misma cortedad de miras que los planes anteriores. ¿Para qué bachiller? ¿Para qué alargar los estudios? ¿Es que para enseñar a leer, escribir y «hacer cuentas», es necesario algo más de lo que en el Plan se pide? Ciertamente son estas cuestiones y el modo de considerarlas lo que hará diferentes los diversos planes de estudio posteriores al «Plan 14». Diferencias que en nuestro caso se constituyen en uno de los argumentos a tener en cuenta en la consideración del maestro fuera de la escuela. Pues sin duda que la estima social referida a los maestros estará en proporción directa con la formación académica exigida. Que a su vez demandará unas condiciones económicas acordes con dicha formación. Todo lo cual repercutirá en la propia vida cotidiana generando una serie de actividades condicionadas por los presupuestos enunciados.

En 1931 una nueva mentalidad en relación con la formación de los maestros se pone de manifiesto. Y en el Decreto de 29 de septiembre del año mencionado se publica un Plan de Estudios para el Magisterio de primera enseñanza que se conocerá como **Plan Profesional**, con diferencias tan marcadas con respecto a los planes anteriores que a pesar de su escasa vigencia (no podemos hablar de un número realmente significativo de maestros formados según este Plan) influirá en muchos casos como referente de lo que debería ser la carrera de Magisterio y de la propia profesión de maestro de primera enseñanza, si lo que se pretendía era su dignificación dentro de la sociedad. Estas son sus características más significativas:

1. Exigencia de Bachillerato Superior para ingresar en la Escuela Normal.
2. Examen de ingreso-oposición a un número limitado de plazas.
3. Tres años de estudios en la Escuela Normal, un examen «anual de conjunto», al terminar el tercer curso, y un año de práctica docente, con plena responsabilidad y percibiendo el sueldo de entrada en el Magisterio oficial.

Segundo año: Religión y Moral, Caligrafía, Gramática castellana, Geografía de España, Historia de la Edad Media, Aritmética y Geometría, Pedagogía, Educación física, Música, Dibujo, y Bordado en blanco y Corte de ropa blanca (para las maestras).

Tercer año: Gramática castellana, Historia de la Edad Moderna, Geografía Universal, Física, Álgebra, Historia Natural, Francés, Pedagogía, Prácticas de enseñanza, y Corte de vestidos y labores artísticas (para las maestras).

Cuarto año: Elementos de Literatura española, Ampliación de Geografía de España, Historia Contemporánea, Rudimentos de Derecho y Legislación escolar, Química, Fisiología e Higiene, Francés, Historia de la Pedagogía, Prácticas de enseñanza; y Agricultura, para los maestros, y Economía doméstica, para las maestras. DE GUZMÁN (1973), *ob. cit.*, p. 37.

²³ Artículos 19, 20 y 25 del citado Plan.

4. Consideración de las Escuelas Normales como instituciones profesionales²⁴.
5. Aumento en 1.000 pts. del sueldo anual de entrada, que hasta ese momento era de 3.000 pts.

Se busca profundizar en las asignaturas de carácter pedagógico y didáctico que tienen mayor presencia en el currículo²⁵. Con un planteamiento de las prácticas pedagógicas acorde con su carácter de plan profesional y que quedará explicitado en el Reglamento de Escuelas Normales publicado en 1933. Pues cada asignatura completará su estudio con las practicas pertinentes «dirigidas por los profesores de la Normal en la respectiva materia [...] Los profesores de Pedagogía y Organización Escolar, Paidología y Psicología también harán aplicaciones prácticas, experiencias, observaciones, etc., en las escuelas para el mejor adiestramiento del alumno en la técnica pedagógica»²⁶. Pudiendo adquirir el carácter de funcionario después de haber aprobado el periodo de prácticas de un año de duración en una escuela nacional. Prácticas que significaban la responsabilidad provisional de esa escuela y el cobro de sueldo como si fuera propietario definitivo.

Pero quizás las diferencias más significativas con los planes anteriores no estén solamente en lo ya apuntado sino en las posibilidades que ofrece en los que denomina «trabajos de seminario» («las Escuelas Normales cuidarán de orientar el trabajo personal de los alumnos de modo que puedan intensificarlo en una dirección acorde con su particular disposición a fin de ensanchar el horizonte cultural del Magisterio primario») y «trabajos de especialización» («las Escuelas Normales organizarán enseñanzas especiales de párvulos, sordomudos, ciegos, retrasados, superdotados, etc.»). Y en la ausencia de las asignaturas relacionadas con la Religión y la Iglesia. Es decir, los maestros del Plan profesional derivado del régimen republicano habrán de aceptar los principios ideológicos del mismo. Circunstancia que no sería nada fácil para los que consideraban imprescindible el estudio de la Religión en el currículo aún cuando percibiesen las «mejoras» de la política educativa republicana. Con la contestación lógica de muchos de los maestros formados anteriormente.

Terminada la Guerra Civil, por Decreto de 10 de febrero de 1940 se deroga el Plan Profesional y se restablece el Plan de 1914. Pero además, por otro Decreto, el del 4 de octubre de 1940, se facilita a los bachilleres la obtención del título de Maestro conforme a un Plan de estudios que duraría solamente un curso dividido en dos cuatrimestres. Con asignaturas acordes con el nuevo sistema político y un

²⁴ «El maestro ha de ser el artífice de esta nueva escuela [...] Precisa una firme preparación pedagógica; por ello se convierten las Normales en instituciones profesionales»: Preámbulo del Decreto de 29 de septiembre de 1931.

²⁵ Primer Curso: Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de la Lengua y Literatura españolas, Metodología de las matemáticas, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajo manual o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas.

Segundo Curso: Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Fisiología e Higiene, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas.

Tercer Curso: Historia de la Pedagogía, Paidología, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario, Trabajos de especialización. *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (año 1931). Madrid, 1932, p. 576-584.

²⁶ Capítulo V del mencionado Reglamento, O. M. 17 de abril de 1933.

calendario de estudios que devolvía a la carrera de maestro el menosprecio de otros tiempos²⁷.

Desde 1940 hasta el 17 de julio de 1945, fecha en que se promulga la citada Ley de Educación Primaria, los estudios para obtener el título de maestro van a ser regulados por diferentes planes provisionales: 1942, 1943 y 1944, que siguen teniendo gran similitud con el Plan de 1914: ingreso a los doce años y un primer curso de cultura general de variadas asignaturas destacando la denominada Enseñanza patriótica. Para continuar durante dos cursos más con mayoría de disciplinas pedagógicas, aunque sin que falte la Religión y la Moral y para las alumnas, además, las Labores y Economía doméstica²⁸. Estos planes desaparecen al aplicarse la Ley de 1945 con la incorporación de una serie de innovaciones aunque se mantienen los principios esenciales: Religión obligatoria en los tres cursos, separación de sexos, asignaturas específicas para cada uno de ellos y examen de ingreso, en este caso a los 14 años, después de haber aprobado los cuatro primeros cursos de bachillerato. Se cursan tres años de carrera, con una prueba final de reválida. El currículo es más profesionalizado, pues se atiende sobre todo a las disciplinas pedagógicas desde el primer año, incluyéndose cursos de especialización profesional para todos los alumnos y alumnas, aun cuando las Escuelas de Magisterio se dividirán en masculinas y femeninas con regímenes diferentes. Es decir los maestros y maestras formados según la Ley mencionada habrán de aceptar un currículo elaborado desde los principios de la ideología nacional-católica, pero al mismo tiempo se nota una mayor preocupación por la formación pedagógica, al menos formalmente²⁹.

Y suponemos que tales hechos no fueron ajenos al cambio de mentalidad que paulatinamente fueron sufriendo los responsables de dichos Planes y que repercutiría sin duda en la formación de los maestros nacionales.

Segunda etapa: 1950-1967. Todavía era Ministro de Educación Nacional Ibáñez Martín cuando, en 1950, se vuelve a cambiar el Plan de Estudios de las Escuelas de Magisterio. Con lo que a los maestros anteriores hay que añadir los formados según los nuevos currículos. Es cierto que durante este periodo se produce en España un proceso de modernización y acercamiento a Europa. Lento al principio y más rápido a finales de los años sesenta y que desde luego se va a notar en el propio desarrollo de la política educativa, que, aunque no renuncia a sus principios ideológicos fundamentales, no deja de recibir la influencia de los cambios económicos que poco a poco van haciendo de nuestro país un lugar donde el analfabetismo y la incultura producen rechazo e incluso vergüenza. Empezando a pre-

²⁷ El Decreto del 4 de octubre de 1940 señala el siguiente orden:

Primer cuatrimestre (del 20 de octubre de 1940 al 5 de febrero de 1941): Religión e Historia Sagrada, Pedagogía, Música, Caligrafía, Costura: bordado en blanco y corte de ropa blanca (para alumnas), y Prácticas de enseñanza.

Segundo cuatrimestre (del 5 de febrero al 30 de mayo de 1941): Religión y Moral, Pedagogía, Historia de la Pedagogía, Música, Caligrafía, Prácticas de enseñanza y Corte de vestidos, labores artísticas y Economía doméstica (las dos últimas para alumnas). DE GUZMÁN (1973), *ob. cit.*, p. 65.

²⁸ Se publican los cuestionarios para las distintas asignaturas y en el caso de nuestro tema tienen gran interés, sobre todo, los referidos a Enseñanzas del Hogar pues en los temas seleccionados se expresa con nitidez el papel que se le adjudica a la mujer y a la maestra en la sociedad de ese tiempo. Papel que sin duda repercutirá en la propia vida cotidiana.

²⁹ Otro tema, y no menos importante, sería revisar la historia de los profesores de las Escuelas de Magisterio y su adecuación a los distintos Planes de Estudio que habían de impartir.

ocupar seriamente la formación de los maestros de escuela. Pero la década de los años cincuenta está todavía inmersa en una política de aislamiento, y pocas novedades aparecen en sus Planes de estudio. E, incluso, pudiera decirse que en algunos casos se les exige a los futuros maestros más servilismo al Régimen franquista que en los planes anteriores, pues el Decreto de 7 de julio de 1950 que contiene el Plan mencionado en su introducción refuerza la Ley de 1945 insistiendo en la «dignificación del educador», «un ministro de la verdad que es vida en Dios y que de Dios sale y a los Maestros viene» y al mismo tiempo señala la doble función de las Escuelas del Magisterio: «mantener tensa y viva la vocación del Maestro, para lo que inyecta en estos centros docentes una atmósfera religiosa y patriótica de auténtico hogar educativo y sistematiza y ordena a la par, en lo teórico y en lo práctico, el conjunto de disciplinas más aptas para la formación pedagógica y profesional».

Con tales presupuestos no es de extrañar que la mayor parte de sus artículos se dediquen a recalcar la importancia de la educación nacional-católica y aunque señala seis objetivos a conseguir en la preparación del futuro maestro: **formación religiosa y moral; formación político-social; formación física; cultura general; formación profesional teórica y formación profesional práctica**, todo ello está en función del carácter asignado a la educación. Que obliga a la separación de sexos, a poner crucifijos e imágenes de la Virgen en las Escuelas de Magisterio que a su vez deberán contar con una Capilla... Por ello, aunque en el Plan de Estudios hay una redistribución a favor de las asignaturas de tipo cultural-formativo, ocupando un lugar menor las propiamente pedagógicas³⁰, no pueden olvidarse los principios en que se sustenta el Decreto que lo aplica. Pero que al mantenerse prácticamente vigente hasta 1967 va perdiendo la cohesión ideológica, desbordada por todo un conjunto de factores que permitieron hablar a finales de los sesenta de la «apertura» del Régimen. Por otra parte se trata del Plan de estudios que englobó al grupo más numeroso de maestros, que convivieron ciertamente con los maestros formados en los Planes anteriores pero que, al coincidir este periodo con los Planes de desarrollo y las postrimerías del aislamiento de Europa, se van a transformar en uno de los bastiones más logrados de las primeras reivindicaciones políticas y sociales de nuestro país a pesar de, o por el excesivo carácter ideologizante que tal Plan arrastraba.

Y los siguientes ministros, Ruiz Jiménez, Rubio y García Mina, y Lora Tama-
yo, van cambiando sus actitudes al compás de los nuevos tiempos.

Tercera etapa: 1967-1975. Los maestros que conviven en este periodo, último de la dictadura franquista, pertenecen en su mayoría a los Planes de Estudio elaborados por el Régimen, pues al aumentar considerablemente el número de maestros en la década de los sesenta, quedan en minoría los formados por el «Plan 14» y el «Plan Profesional». Con lo que podemos afirmar que nos estamos refiriendo a un grupo de enseñantes que han estudiado según las consignas del Movimiento Nacional, y a su vez han sido testigos de la explosión escolar que se ha producido en los años señalados y de los cambios estructurales que estaba sufriendo nuestro país. Y precisamente el Plan de Estudios de 1967³¹ representó la nueva mentalidad

³⁰ Capítulo VI, Artículo 31 del Decreto de 7 de julio de 1950.

³¹ En realidad se trata de una remodelación de la Ley de Educación Primaria de 1945. Pero que en lo referente a la formación de maestros es muy diferente a los anteriores planes franquistas.

con la que los llamados «técócratas» del Régimen empezaban a considerar la enseñanza y sobre todo la formación de los maestros de primaria. Pues se trató, en una reminiscencia paradójica de la Segunda República, de dignificar profesionalmente al maestro exigiéndole el título de Bachiller superior, aunque sin examen de ingreso y permitiendo, después de dos años de estudios específicos, prueba de madurez pertinente y un año de prácticas, el acceso directo a los que tuviesen mejor expediente académico en un número no superior al 30 por ciento. Es decir, los estudiantes de Magisterio acudían a las Escuelas Normales en parecidas condiciones académicas que los que pretendían cursar otra carrera. Encontrándose con un currículo esencialmente profesionalizado, en el que las asignaturas pedagógicas y las Didácticas especiales ocupaban la casi totalidad de los horarios³². Plan que más tarde sufrió algunas variaciones sobre todo en lo concerniente a la prueba de madurez, desde el propio ministerio de Lora Tamayo y más adelante de Villar Palasí, que en 1969 liquidó el Plan de estudios de 1950.

Finalmente, y como consecuencia de la aplicación de la Ley General de Educación de 1970 se elabora un Plan de estudios experimental que empieza a ponerse en práctica en las Escuelas Normales de las capitales de Distrito universitario, con una serie de variantes acordes con los presupuestos de la citada Ley. Así, se exigirá a los estudiantes tener aprobado el Curso de Orientación Universitaria para ingresar en las Normales. Debiendo cursar tres años de estudios divididos en seis cursos, de los cuales los dos primeros serían comunes y los cuatro restantes prepararían cuatro modalidades de especialización: letras, ciencias, preescolar y pedagogía terapéutica. Y los maestros nacionales pasarían a llamarse Profesores de Educación General Básica, con acceso directo a la docencia para aquellos alumnos de mejor expediente académico. Ciertamente que en el periodo que consideramos pocos Profesores de E.G.B. pueden contarse, pues nuestra delimitación temporal termina cuando este Plan se inicia; por lo que la nomenclatura usada, «maestros nacionales», creemos que sigue siendo válida en ese periodo.

No es difícil entender, según lo analizado, que los maestros de determinados planes no tenían nada que ver entre sí. Sobre todo los del «Plan 14», «Plan Profesional» y Planes de la primera época franquista. Pero tuvieron un nexo de unión más fuerte aún que la propia fuerza del Régimen y fue la precaria situación económica que les tocó vivir³³, y la casi constante devaluación de una carrera que sólo pasados los años cincuenta empezó a ser dignificada desde la administración y ciertamente que no de una manera suficiente. Por ello, los diferentes tipos de maestros se disuelven en gran medida en la expresión «maestroescuela» identifica-

³² Primer curso: Pedagogía e Historia de la educación; Psicología general y evolutiva; Didáctica de las matemáticas; Didáctica de las Ciencias Naturales; Didáctica de la Lengua Española y Literatura; Didáctica de la Geografía e Historia; Didáctica de la Religión; Idioma Inglés y su didáctica; Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional.

Segundo curso: Didáctica y Organización escolar; Filosofía y Sociología de la Educación; Didáctica de las Matemáticas; Didáctica de la Lengua Española y Literatura; Didáctica de la Geografía e Historia; Didáctica de la Física y Química; Idioma inglés y su didáctica; Didáctica de la Religión; Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional.

Asignaturas que se cursarán por la mañana y a las que se añadirán en sesiones de tarde las siguientes: Dibujo, Música, Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar y Prácticas de Enseñanza, con dos horas semanales de dedicación. *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (año 1967). Madrid 1972, pp. 568-580.

³³ MENDUÍÑA, A. (1976), *Cómo paga España a sus maestros*. Barcelona, Avance.

da todavía en los años sesenta con una figura cuya intervención en la vida de la comunidad va a estar caracterizada por la ambigüedad entre el respeto y el deprecio, según qué casos. De ahí la importancia que a veces la formación recibida va a tener en sus actuaciones públicas, en las que acudir al saber del maestro sería una de las pocas muestras de consideración. Pero también con repercusiones en su vida privada, permitiéndoles impartir las llamadas «clases particulares», con las que, sobre todo los maestros rurales, recomponían buena parte de su maltrecha economía.

Y si diferentes fueron los maestros según su formación académica, también los hizo diferentes el lugar donde radicaba su trabajo. Sobre todo cuando la separación entre lo rural y lo urbano permitía hablar de dos modos de vida distintos, cómo todavía ocurría en el periodo que nos ocupa. Así, los **maestros rurales** se constituyeron en una clase especial, en la que la relación con el medio apenas estuvo mediatizada por otro factor que no fuera su propio gusto por la enseñanza y la estrecha convivencia con sus vecinos. Mientras que el **maestro de la ciudad**, y no necesariamente de las grandes ciudades, mantenía una relación mucho menos directa con el medio sobre todo si su vivienda estaba alejada de su centro de trabajo. Quedando relegada su actuación en la mayoría de los casos a su trabajo en el aula y por extensión a la comunicación con los padres de sus alumnos. De forma que las categorías **rural** y **urbano**, se constituyen alrededor de los maestros nacionales como dos modos diferentes de ejercer la profesión. Porque unida ésta, sin duda, a la vida del entorno, los niños, sus alumnos, crecidos en poblaciones pequeñas desarrollan unos modos de convivencia muy distintos a los criados en las localidades populosas³⁴. En estas últimas existe una segunda diferenciación marcada por el barrio al que pertenece la escuela. Con lo que en realidad hemos de hablar de tres tipos de maestros, pues un tercer tipo lo proporciona ciertamente el carácter del barrio. Siendo precisamente los maestros de los barrios más pobres los que en cierta forma asimilaban su papel al de los maestros rurales, aunque con las diferencias propias derivadas de una economía agraria, por un lado, y, por otro, de una economía industrial y de servicios.

Otra diferencia vendría marcada por el hecho de ser la escuela unitaria o graduada. Pues efectivamente en el primer caso el maestro lo sería de todos los alumnos todos los años. Y su papel de educador adquiriría categoría de exclusividad mientras permanecía en la escuela en cuestión³⁵. Siendo mucho más dispersa la influencia del maestro en la escuela graduada, aunque por otra parte aparentemente mucho más racionalizada. Pero lo cierto es que hasta bien entrados los sesenta muchos pueblos mantienen sus escuelas unitarias, pudiéndose identificar en numerosas ocasiones al maestro rural con el maestro de escuela unitaria, en donde el número de alumnos bien podría sobrepasar los cincuenta cuanto menos³⁶. Y también lo es que la inmensa mayoría de maestros nacionales que ejercieron su trabajo en el periodo a que nos referimos fueron en gran parte de su vida maestros rurales de escuelas unitarias, pues el acceso a la «capital» dependía de la antigüedad en el escalafón. Por ello, la formación originariamente recibida es aún de

³⁴ GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1981), *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés (niveles básicos)*. Granada, Editorial Escuela Popular.

³⁵ HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1961), *La escuela unitaria completa*. La Habana, Unesco.

³⁶ JIMÉNEZ, J. (1983), *La escuela unitaria*. Barcelona, Laia.

mayor importancia por cuanto la vida profesional se desenvolvería en un ambiente poco proclive al desarrollo cultural, con la única herencia de sus estudios, que si eran escasos ahondarían aun más su separación de las otras carreras universitarias. Por esta razón el estudio de la vida cotidiana del maestro nacional es en buena parte el de la vida del maestro de pueblo que, por tantos motivos, adquiriría una especial relación con el entorno, lo que propicia que la influencia de su vida fuera de la escuela es, sin duda, de mayor relevancia³⁷.

La valoración del maestro nacional. Ciertamente que la opinión que los distintos sectores tuvieron sobre el maestro nacional vino determinada por una serie de causas íntimamente ligadas a la propia consideración que de la educación y la cultura se tenía por la sociedad y desde luego por el régimen político responsable de ambas cuestiones. Se escribe sobre el maestro de enseñanza primaria y sobre su función y responsabilidad con un estilo diferente a través del periodo aquí considerado, porque va siendo diferente la óptica con la que el maestro es catalogado. Desde los estudios monográficos hasta la opinión menos fundamentada, autores especializados y otros menos, pero curiosos de la enseñanza, enjuician al maestro de escuela, pero sobre todo al maestro nacional, que, por su sueldo pagado por el Estado se hacía, por una parte, deudor de la sociedad y, por otra, se veía en la obligación de aceptar la ideología que de ese Estado se derivaba. Por ello no puede escandalizarnos el hecho de que en los primeros años de la Dictadura franquista, años duros para el país y la economía, marcados por el miedo y el hambre, los maestros nacionales fueran considerados una especie de milicia sacerdotal al servicio de los ideales del nuevo régimen político. Intentando compensar su mala situación social y económica³⁸ desde la retórica patriótica y religiosa que tanto en los discursos políticos como en las propias leyes nos ofrecían la imagen de un maestro «pobre pero honrado», en un remedo de aquella célebre frase que ha dado título a uno de los últimos estudios sobre la historia de estos docentes³⁹.

Por ello, en la primera etapa, 1939-1950, es frecuente encontrarnos con escritos donde esa mentalidad se manifiesta abiertamente. Sin olvidar que durante los primeros años solamente permanecieron como funcionarios aquellos maestros que salvaron su expediente de la «purga». Pues de los «50.527 maestros existentes antes de la guerra fueron expulsados definitivamente del Magisterio 14.600»⁴⁰. Con lo que bien podía tener cuidado el maestro con su vida tanto profesional como privada y adaptarse al papel que la propia supervivencia fue configurando al compás de sus dirigentes políticos. Claro que olvidar la propia contribución de esos maestros a la consolidación de la dictadura supondría imaginar un carácter de heroísmo y resistencia en este grupo social. Y nada más alejado de la realidad: el maestro de primaria, por su ubicación geográfica dispersa y su dificultad de integración con los vecinos de su mismo nivel económico, padeció siempre una gran inercia que le obstaculiza el formar parte de los movimientos de vanguardia. Por ello fue,

³⁷ ORTEGA, F. y VELASCO, A., *ob. cit.*

³⁸ El sueldo anual de entrada de un maestro nacional en 1940 era de 3.000 pts. NAVARRO SANDALINAS (1990) realiza un estudio comparativo de los sueldos del magisterio en este periodo mostrando hasta que punto los maestros «sobrevivieron» a su miseria económica.

³⁹ DÁVILA, P. (1991), *La honrada medianía*. Barcelona, PPU.

⁴⁰ NAVARRO SANDALINAS, R. (1990), *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona, PPU, p. 172.

en general, un grupo conservador, quizás porque para poder aceptar su modo de vida lo mejor que podía hacer era identificarse con sus dominadores. Ciertamente que algunos restos de la influencia republicana perduraban, pero ¿cómo luchar contra la Iglesia en su manifestación más ideologizada, como era el clero rural? ¿Cómo luchar contra los representantes del Movimiento Nacional y su poder «caciquil»? Y, en definitiva, ¿cómo sobrevivir sí todavía en 1944, en pleno racionamiento, un pan de a quilo costaba 14 pesetas y el sueldo mensual de un maestro con cuatro años de ejercicio era de 413 pesetas?⁴¹.

Por tanto, afirmaciones como «¿a quién se puede llamar maestro con mayúscula? Al que tenga en su maestría la plenitud de la sabiduría, del sacrificio y del amor»⁴², o «No es una profesión para la que sirve cualquiera, sino que reclama selección de almas capaces, porque, como en el Evangelio, muchos son los llamados y pocos los escogidos. Queremos por ello acabar con el concepto tópico de que el magisterio es una profesión de mediocridad y vindicar para ella su carácter de auténtica aristocracia»⁴³, son del todo comprensibles. Cómo lo son las que acompañan a la propia Ley de Enseñanza Primaria: «el maestro [...] ha de ser hombre de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social [...] cooperar con la Iglesia mediante el respeto filial a la misma, la conducción de los niños a la misa de la Parroquia los días de precepto y una perfecta inteligencia con el párroco que permita su eficaz acción apostólica en los escolares feligreses...»⁴⁴ o a los discursos pronunciados por el Ministro de Educación Nacional⁴⁵ de los primeros años franquistas en que el maestro compensaba sus propias frustraciones creyéndose un salvador de la Patria al servicio de la Iglesia. Aún cuando algunos escribiesen en sus diarios frases como la que sigue «el cura quiere que le de participación en las clases particulares que son las que me permiten ir malviviendo. ¿Acaso me da el cura participación en los entierros y bautizos?»⁴⁶, en clara alusión a una situación a todas luces violenta y que hacía que algunos maestros se acercasen a la Iglesia con el recelo o el servilismo que da el miedo.

La década de los cincuenta ofrece algunas variantes, aunque ciertamente será en los años sesenta cuando va dibujándose, desde la opinión pública: libros, artículos, cine, radio..., el perfil de un maestro diferente, fiel desde luego al Movimiento Nacional y a la Iglesia Católica, pero preocupado por dos temas fundamentales: uno tradicional, su mala situación económica, y el segundo, que parecía haberse olvidado en los últimos años, su deficiente formación profesional: «los

⁴¹ Dietario de la maestra nacional Ascensión García Gonzalo, verificado con las nominillas correspondientes.

⁴² SIUROT, M. (1939), «El maestro-niño», *ABC*, 1 de enero, p. 2.

⁴³ IBÁÑEZ MARTÍN, J. «En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria», en *Revista Nacional de Educación*, 55 (1945), p.18.

⁴⁴ *Ley de Enseñanza Primaria de 1945*. Título IV, Art. 56 y 57.

⁴⁵ «El Maestro español, símbolo del caballero cristiano: Si en Dios está, en efecto, la salvación de los hombres y de los pueblos, en el hombre de España el sentido religioso no puede ser una dimensión de la vida, sino la aspiración más profunda del alma. De ahí que el símbolo clásico que representa la índole misma del hombre hispánico sea necesariamente la figura entera, noble, varonil y fuerte del caballero cristiano [...] el maestro español deberá ser, ante todo, el caballero cristiano por excelencia...» Discurso del Ministro de Educación Nacional en el I Consejo Nacional del S.E.M.. Recogido por A. MAYORDOMO en *Historia de la Educación en España* (1990). Tomo V. Madrid, MEC.

⁴⁶ Diario del maestro nacional Pedro Gómez Espada. Fechado en Maguilla (Badajoz), a 16 de febrero de 1946.

maestros de Enseñanza Primaria se hallan al borde del proletariado, y sus condiciones de vida y de consideración social, en muchos casos, son inferiores a personas que se ocupan en profesiones no cualificadas»⁴⁷. Y las revistas profesionales se harán eco de esas preocupaciones, insistiéndose menos en su papel de apóstol⁴⁸. Ciertamente que sin hacer dejación de tal tema, pues la idea del maestro-sacerdote sigue vigente: «¿Has parado mientes en la auténtica grandeza de tu oficio? Acaso estás influido por perspectivas de estimación que conceden al aparato externo [...] pero tu reino no es de este mundo, sino de otro mucho más alto y, por ello mismo mucho más difícil y exigente»⁴⁹. Pero, junto a esto, se representa también la figura del maestro que no tiene para llegar a fin de mes, y se le nota. Y que es retratado en películas como «*Los jueves milagro*», de Berlanga o la más famosa de «*Bienvenido Mister Marshall*». Maestros que hasta 1958 no reciben una cierta atención desde la Administración, que de 10.000 pts. anuales pasa a retribuirlos con 15.720 pts. Medida precedida por otras que afectan al número de escuelas y al número de maestros⁵⁰.

Aumenta pues la preocupación por la calidad de este nivel de enseñanza y ciertamente por la preparación del maestro nacional que en 1960 cuenta ya con el Centro de Documentación y Orientación Didáctica, cuyos frutos, según reza en una página de la época, «empiezan a hacerse visibles de una manera ostensible»⁵¹. Sin que se olvide el otro gran tema: la situación económica del Magisterio que seguía siendo muy deficiente a pesar de «la modificación general de plantillas que entró en vigor a principios de este año con el consiguiente ascenso de todos los maestros en una y hasta en dos categorías y la efectividad de los quinquenios [...] Y aun reconociendo el esfuerzo que ello ha supuesto para la Administración no dudábamos en declarar que con ellas no se resuelve, ni mucho menos, el acuciante problema económico del Magisterio». Pues en 1960 el sueldo de entrada era todavía de 16.920 pts. anuales. Y la autora de estas páginas, Maestra Nacional desde 1961, cobraba al mes 1.061 pesetas, cantidad que por cierto no se varió hasta 1966

⁴⁷ GARCÍA HOZ, V. (1952), «Situación actual de la educación y de la Pedagogía en España», en *Bordón*, 27, 95.

⁴⁸ Es muy interesante hacer el seguimiento de la revista *Bordón*, sobre todo a partir de 1954. Durante este año se dedican una serie de números al maestro y su situación social y profesional. Así en enero, con el tema monográfico, «Sobre la función docente», los títulos de algunos artículos son bien expresivos: «El Magisterio como forma de vida», «El maestro de mañana», «Actuación del maestro de enseñanza primaria». Y se analiza su función desde perspectivas más amplias que en los años anteriores. Que se explicitan aún mejor en números siguientes. Así en abril del mismo año en el artículo de A. DEL POZO, «Relaciones didácticas entre la escuela y la vida de la comunidad», se insiste en un tema también tradicional pero también un poco olvidado: «armonizar los contenidos formativos con las exigencias vitales». Y a partir de 1957, durante una serie de números, será preocupación de la citada revista hacer un cómputo de la realidad educativa del país, indicando la situación de la escuela primaria y de sus maestros.

El mismo proceso, aunque de forma diferente, se percibe en *Vida Escolar*, que dirigida a los docentes de enseñanza primaria, es sin duda un documento de gran interés para nuestro tema, aunque más tardía que la anterior.

⁴⁹ Editorial de *Vida Escolar* (1959), 11, 1. Madrid, CEDODEP.

⁵⁰ Así, a mediados de 1957, se promulga la Ley de 17 de julio disponiendo la construcción de 25.000 escuelas en cinco años. Que se complementa con la Ley de 21 de diciembre del mismo año por la que se crean 20.000 plazas de Maestros de Primera enseñanza para el quinquenio 1958-62. Creándose también en 1957 los Centros de Colaboración Pedagógica entre Inspectores y Maestros.

⁵¹ COSTA RIBAS, J. (1960), «La enseñanza española en 1960» en *Bordón*, p. 485.

en que los maestros pasaron de 16.920 pts. anuales a 66.240 pts., en una subida absolutamente necesaria y pedida desde numerosos sectores. Que sin embargo no satisfizo completamente, siendo contestada en escritos de inspectores, maestros e incluso religiosos de renombre como el padre José María LLanos, donde se habla de la triste situación del Magisterio, «deprimido, cohibido, avergonzado, desilusionado de que lo hayan tratado con un coeficiente 2,3 de limosna vergonzante»⁵². Pues la Ley que «establecía una completa normativa (Ley 31/1965. B.O.E. 107. 5 de mayo de 1965) relativa a la remuneración de los funcionarios de la Administración civil del Estado»⁵³ aun tendría que ser revisada para colocar al maestro en una situación más digna y alejada de aquel dicho popular que identificaba hambre con «maestroescuela».

Todavía entrados en la década de los años setenta los maestros nacionales no eran vistos de manera muy diferente. Es cierto que las escuelas estatales aumentaron su número, los Planes de estudio dignificaron su formación profesional y aunque los sueldos seguían siendo bajos, un nuevo elemento revitalizó su función y fue la importancia que desde los gabinetes tecnócratas del gobierno franquista de estos años se le da a su trabajo en un proyecto mucho más ambicioso como fue la reforma de la enseñanza en España. Que desembocaría en la Ley de 1970. E incluso en un cambio de nombre muy significativo: Profesores de Enseñanza General Básica. Sólo que al aumentar también el nivel económico de las demás carreras, acudieron a estudiar Magisterio sectores sociales principalmente de clase baja. Pudiéndose hablar de «los que se formaron antes de 1970 y los que lo hicieron dentro del marco posterior. Entre los primeros abundan más los de la clase media baja, mientras que entre los segundos ha crecido la extracción de clase baja»⁵⁴. Con lo que en cierta forma se reforzó el rechazo que desde las demás clases sociales se tenía por estos estudios, sobre todo si se trataba de los varones. Aumentando considerablemente el número de mujeres maestras. Lo cual no fue nada malo, desde luego, pero indicaba sencillamente que la carrera de magisterio seguía teniendo una baja calificación social. Y era elegida por el sector social menos considerado.

Sin duda que del maestro nacional de 1939 al de 1975 parece que debiera existir una gran diferencia, derivada de la distinta mentalidad que acompañó a una y a otra generación. O de las circunstancias sociopolíticas de cada momento. Sin embargo, las dos cuestiones fundamentales enunciadas: nivel económico y formación profesional, son una constante que acompaña su vida durante todo el periodo. Quizás porque ninguna de esas cuestiones fueron atendidas debidamente. Aun cuando es obligado afirmar que sobre todo a partir de 1970 los responsables de los últimos gabinetes franquistas dedicaron a la educación en general y al nivel primario (enseñanza general básica), una atención poco usual en los años anteriores. Pero las medidas tomadas no fueron suficientes para desterrar la imagen que durante tantos años acompañó al maestro nacional, que todavía en 1975 permite la siguiente afirmación: «la posición relativa de los ingresos percibidos por los maestros de la enseñanza primaria, en la estructura española de las rentas del trabajo asalariado es, incluso, superada por las retribuciones de amplios sectores de la población activa cuyo bagaje educativo es, por término medio, inferior al que se

⁵³ MENDUIÑA, A. (1976), *Cómo paga España a sus maestros*, Barcelona, Avance.

⁵⁴ ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991), *ob. cit.*, p. 171.

les exige a los maestros»⁵⁵. Imagen, por otra parte, reforzada por la propia Administración que sigue considerando, en parte, al maestro como un apóstol lleno de vocación y por lo mismo capaz de evadirse de los problemas de su vida cotidiana. Que ciertamente están ahí y a veces son difíciles de alejar.

Una conclusión «abierta»: la vida cotidiana del maestro nacional, como expresión de su formación y situación socio-económica, indicador relevante de su labor docente. Este maestro de escuela, funcionario mal pagado y con una formación tan variopinta, es ciertamente el maestro nacional del periodo franquista. Con una uniformidad peculiar derivada de su deficiente situación socioeconómica capaz de ensombrecer en ciertos momentos las diferencias debidas a su formación, aunque estas permanezcan siempre como elemento distintivo. Circunstancia que en parte hace semejantes a todos los maestros y que no suele acompañar a las demás profesiones liberales. Por ello, aun siendo difícil empresa el acercamiento a su vida cotidiana teniendo en cuenta el número de maestros que enseñan en este periodo, el problema se hace menos duro por esa posible homologación aun cuando tengamos constancia de que en ningún momento podemos hablar de un sólo tipo de maestro nacional. Pues, efectivamente, esa aparente uniformidad es precisamente la paradoja que habremos de descifrar si queremos explicarnos las diferentes maneras con que esos «maestros semejantes» han actuado en sus escuelas, sus pueblos, sus ciudades. Con lo que el conocimiento de su formación y de la estima social que les rodea no hacen más que reforzar nuestro propio supuesto: la vida fuera de la escuela es el indicador necesario capaz de diseccionar su propio trabajo profesional y con el que se expresa la importancia que para el propio maestro tiene ese trabajo. Y a partir de tal supuesto, las posibilidades de investigación se nos dan desde dos fuentes igualmente necesarias: las escritas y las orales. Ambas con su propia especificidad pero a su vez complementarias en temas que como el que nos ocupa aún permiten el acercamiento a testigos vivos. Las primeras nos llevarán a las obras escritas por maestros y relativas a su vida, y las segundas se expresarán a partir de encuestas, cuestionarios y entrevistas que habrán de someterse a la necesaria selección que estas fuentes exigen.

Así pues, desde el análisis de la formación del maestro nacional y del juicio moral sobre su función y situación social, nuestra conclusión ratifica la hipótesis enunciada. Y se transforma ella misma en el nuevo objeto de investigación desde una afirmación controvertida pero que hacemos nuestra: el maestro de escuela, si está comprometido con la realidad que le rodea, si, sin dejar el aula, «actúa» fuera de la escuela, será sin duda mejor maestro dentro de ella.

⁵⁵ MENDUIÑA, A. (1976), *ob. cit.*, p. 153.