

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón (eds.)

Octaedro 
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Educación y sociedad: claves interdisciplinares*

EDICIÓN:

Delfín Ortega-Sánchez
Alexander López-Padrón (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia
Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara
Prof. Dra. José María Esteve Faubel, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, Università degli studi Roma Tre
Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío
Prof. Dra. Mariana González Boluda, University of Leicester
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València
Prof. Dra. María Paz Prendes Espinosa, Universidad de Murcia
Prof. Dra. Rozalya Sasor, Jagiellonian University in Kraków
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2023

© De la edición: Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-10054-35-6

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Proceso de institucionalización de la formación de maestras y maestros durante el Siglo XIX en España

Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid

Marcos Rodríguez Álvarez

Universidad de Oviedo

Daria Mottareale

Universidad Internacional de la Rioja

Amaya Puertas Yáñez

Universidad Autónoma de Madrid

Abstract: The chapter is part of a broader research associated with the R&D&I project “Teacher Professionalization: Discourses, Policies, and Practices. New Approaches and Proposals”. Specifically, it presents a historical study on the process of institutionalizing teacher education during the 19th century in Spain, framed within the historical events that gave rise to the nation-state. The objective of this work is to discuss, based on empirical evidence from historical documents and statistics, the processes that historically defined the education of teachers through normal schools. Methodologically, it is a historical study that follows the following stages: a) heuristic, b) critical analysis, c) hermeneutics, and d) exposition. The results highlight the disputes over control and legitimation of knowledge, expertise, and practices within the teaching profession that occurred among actors and institutions during the transition from the so-called Old Regime to the nation-state. The conclusions of this work demonstrate that the institutionalization of teacher education through normal schools did not initially possess the necessary characteristics to contribute to the definition of a profession characterized by its prominence, autonomy, and critical capacity, but rather sought normalization, order, discipline, and obedience to the State.

Keywords: historical study, teacher education, normal schools, Spain.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un estudio histórico sobre el proceso de institucionalización de la formación de maestras y maestros durante el siglo XIX en España. El estudio de la institucionalización de las distintas profesiones que tuvo lugar durante el siglo XIX y que concluyó en el siglo XX, tanto en España como en otros países, nos permite describirlo como un proceso caracterizado por la disputa entre diferentes actores por el control y la legitimación de ciertos conocimientos, saberes y prácticas (Abbot, 1988; Monarca, 2021; O’ Day, 2000; Ortiz, 1999).

Un primer aspecto a destacar es que este proceso se dio en el marco del surgimiento del Estado-nación como nuevo orden político-social-económico que comienza con las revoluciones burguesas y que supuso el paso de la sociedad feudal del denominado Antiguo Régimen a la nueva sociedad capitalista. En cualquier caso, tal como mencionan varios historiadores y juristas, al me-

nos para el caso español, aunque no solamente, para poder comprender la complejidad histórica de estos procesos no se puede analizar exclusivamente como una ruptura entre ambos (Jiménez, 1998; Pro, 2016), siendo necesario prestar atención a las continuidades, destacando especialmente en este análisis la manera en la que las élites de poder: nobleza y clero, con sus costumbres e instituciones, lograron acomodarse y perpetuarse en el nuevo Estado a la vez que se incorporaba la burguesía a estas élites de poder. Es precisamente en la configuración de la burocracia estatal como forma centralizada de poder donde se van materializando las continuidades y rupturas (Holloway, 1982; Martínez, 2016), como así también en las relaciones que se generan entre el Estado y otras instituciones y actores.

En este contexto debemos ubicar el proceso de institucionalización de las profesiones, trabajos, oficios que sufren un proceso de transformación durante el siglo XIX y parte del siguiente relacionado precisamente con el nuevo orden social, tanto en España como en los demás países europeos y de otros continentes. Este proceso se dio inevitablemente en todas las áreas (Herrera, 1993; Larson, 1988; Popkewitz, 1997) y, en muchos casos, giró en torno a la construcción de un nuevo tipo de control centralizado en el Estado. En España, al igual que otros países, esto se buscó a través del desarrollo de “un régimen administrativo uniformizado, jerarquizado y centralizado, como garantía de eficacia al servicio de una concentración del poder en manos del Gobierno” (Pro, 2016, p. 19), aunque en este caso terminaron siendo coherentes con “el respeto a las prerrogativas de la Corona” (p. 19) y a la iglesia católica.

De esta manera, en este capítulo se pretende ubicar la discusión acerca de la institucionalización de la profesión docente en un marco de complejidad en el que se puedan apreciar los conflictos y tensiones para ofrecer una comprensión de las disputas asociadas al control, la regulación y la legitimación de saberes, conocimientos y prácticas asociados, en este caso, a la emergente escuela de masas y su profesorado y, más específicamente, a la formación de estos. Una aproximación alejada de relatos lineales en los que los acontecimientos suceden por supuestos acuerdos, consensos o, simplemente, por ser los racionalmente más acertados.

1.1. Supuestos epistemológicos de partida

Han existido experiencias institucionalizadoras del trabajo de maestros y maestras y su formación previas a los intentos de centralización y control por parte del emergente Estado-nación que se empiezan a regular a partir de la Constitución de 1812, y más específicamente a partir del Reglamento de Instrucción Pública de 1821, por lo que cuando el nuevo Estado lo empieza a asumir como tema y preocupación en un proceso de control y regulación, existen ya prácticas, actores e instituciones encargadas de ello.

En la disputa por el control y legitimación de la profesión docente y los saberes y conocimientos asociados a ella, el Estado fue desplegando su poder para dejar fuera a otros actores hasta entonces presentes en estos asuntos. La estrategia de legitimar sus decisiones en esta materia se caracterizó por tres elementos principales: 1-el relato grandilocuente acerca de la importancia que tenía la educación para el pueblo, 2-el relato acerca de la importancia de los y las maestras y de su formación y 3-el presentar las nuevas propuestas como el primer interés legítimo por la educación y la formación de sus maestros y maestras, desacreditando, ignorando o invisibilizando cualquier otra acción o interés pasado por esta materia.

Cierto es que la manera en la que se empezaban a abordar los asuntos del profesorado de la primera enseñanza eran nuevos en varios aspectos o emergían como una novedad producto del nuevo orden. Realmente emergieron novedades importantes con respecto a la escuela y sus maestros y maestras en

los años que sucedieron a la Constitución de 1812; pero esa novedad no debe anticipar ningún juicio de valor necesariamente positivo acerca de la misma sin un análisis profundo de los acontecimientos y sus efectos.

Tanto en España como en resto de Estados-nación, la educación de primeras letras, la primera enseñanza, pasa a ser objeto de disputas diversas relacionadas con las funciones que, en el marco del surgimiento de un nuevo sistema político y una nueva sociedad, se le adjudicó a la misma. La importancia que pasó a tener la “educación del pueblo” para la formación del ciudadano, del sujeto del Estado, dio paso a un intenso proceso de centralización, control y regulación de la escuela y sus maestros y maestras. Tal como sostiene Viñao (2018), “en lo que a las primeras letras se refiere, para asegurar la formación de súbditos fieles y laboriosos” (p. 131).

Cómo se llega a aceptar que la escuela –sus maestros y maestras y su formación– sea un asunto de Estado y que la misma deba ser regulada y controlada por nuevos actores de la burocracia estatal en la mayoría de los casos con una formación universitaria claramente diferenciada de la que pretendían ofrecer a sus docentes. Comparativamente a lo sucedido en otros oficios y profesiones, si bien existen similitudes, en el campo educativo el Estado, sostenido en la emergente burocracia estatal, interviene en lugares clave de toma de decisiones, mando y poder mediante actores de otras profesiones clásicas, como abogados y médicos, junto también con otros de los actores institucionales que se disputaba el control de la misma: la iglesia, el clero.

En muchas ocasiones la historia de la institucionalización de la formación de maestros y maestras nos muestra a las escuelas normales del Siglo XIX como el mejor camino asumido posible y como una mejora con respecto a lo que existía previamente. Sin embargo, en pocos trabajos se pusieron en discusión las opciones previas. No olvidemos que la nobleza siempre tuvo preceptores, ayos y maestros ilustrados altamente formados que instruían a sus hijos e hijas, beneficio que también tuvo parte de la burguesía mejor posicionada, quienes se formaban en seminarios, universidades o academias, que eran las que podríamos considerar las instituciones científicas de la época.

La pregunta que lleva a la necesidad de una discusión de mayor profundidad acerca de la peculiar deriva histórica que tuvo la formación de maestros y maestras es simple, ¿por qué las élites de poder no se imaginaron unos maestros y maestras para el pueblo similares a los que hasta entonces tenían y seguían teniendo sus propios hijos e hijas? Por supuesto es una pregunta retórica. La nueva clase gobernante quiso, según los casos y con matices, la educación del pueblo; pero esta educación nada tenía de parecido con la recibida por las élites del poder económico, político o religioso. La escuela que estos liberales del siglo XIX concretaron para el pueblo, más allá de algunos relatos, nada tenía que ver con el deseo de una sociedad igualitaria –los documentos históricos lo confirman– y por eso, sus maestros y maestras tampoco fueron imaginados como los otros profesionales de prestigio de la época: abogados, médicos, clero y más adelante ingenieros y otras profesiones para las que se imaginó una formación extensa y con importantes requisitos de acceso a las instituciones formadoras (Guillén, 1990).

La escuela de masas –y sus maestros y maestras– fue desde el inicio pensada y configurada como algo de menor relevancia y jerarquía con respecto a la educación de las clases acomodadas (Ruiz, 1988). Salvo excepciones que forman parte de las disputas antes mencionadas, a los maestros y maestras de estas escuelas no se los pensó realmente como intelectuales ni científicos ni como a otros profesionales a los que se les exigía mayor formación. Este rasgo fue desde el inicio una manera de ejercer y consolidar el control y poder sobre una profesión que quedó históricamente tutelada por el Estado y subordinada a otros actores y profesionales con una trayectoria formativa superior, la cual quedó vedada para los maestros y maestras de la escuela de masas hasta muy avanzado el siglo XX.

1.2. Objetivo

El objetivo de este trabajo es poner en discusión, a partir de evidencias empíricas de fuentes históricas documentales y estadísticas, las decisiones que terminaron definiendo históricamente la formación de maestras y maestros a través de las escuelas normales. Aunque es cierto que existe una literatura histórica que cuestiona algunos aspectos importantes de la formación en estas escuelas (Gabriel, 1992; Terrón, 2015), aquí se quiere poner el acento en las disputas por el control de la misma que tuvo lugar durante el siglo XIX, analizando los efectos diferenciadores y jerarquizadores que derivaron de las decisiones asumidas en el marco de dichas disputas.

1.3. Metodología

Metodológicamente se trata de un estudio histórico que sigue, de manera más o menos compleja, las fases-etapas más habituales indicadas por la literatura: a-la heurística, b-la crítica, c-la hermenéutica y d-la exposición (Ruiz, 1976).

En este caso, se trata de una aproximación al objeto de estudio a partir de fuentes primarias y secundarias relevantes del período y temática estudiado (siglos XVIII y XIX). Se prestó especial atención a cómo se han ido resolviendo las problemáticas-conflictos que han terminado siendo claves en la institucionalización de la formación y profesión docente de acuerdo con las siguientes dimensiones-ejes-categorías: 1-finalidades, 2-funciones 3-contenidos, 4-instituciones encargadas, 5-acceso a la profesión, 6-posiciones y papeles de actores y/o instituciones clave, 7-procesos de institucionalización y legitimación de conocimientos-saberes, 8-procesos de diferenciación, fragmentación y jerarquización, 9-hitos, conflictos, posiciones, 10-etc.

2. RESULTADOS: HECHOS E INSTITUCIONES

Siendo un estudio histórico en el que se pretende poner en discusión el proceso de institucionalización de la formación de maestros y maestras que se ha dado en España entre finales del Siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, en este apartado se ofrecerán los acontecimientos-datos que permitirán en el siguiente desarrollar la discusión. Para ello dividiremos esta información en dos etapas relacionadas con este proceso de institucionalización: a-Una primera etapa anterior a la Constitución de 1812 y b-una etapa posterior a estos años, en los que empieza a consolidarse las escuelas normales como modelo hegemónico para la formación de maestros y maestras.

2.1. Etapa anterior a la Constitución de 1812

Las fuentes primarias y secundarias ofrecen información acerca del interés en España por regular diversos aspectos relacionados con las escuelas y sus docentes durante el siglo XVIII; sin embargo, a efectos de este trabajo interesa especialmente lo sucedido en las últimas décadas de este siglo. Entre ellos destacamos la existencia o creación de diversas instituciones o planes de estudio que se pueden considerar relevantes.

- a) En 1774 la Hermandad de San Casiano, gremio que buscó agrupar y regular el trabajo docente, se transforma en el “Colegio Académico del noble arte de primeras letras”, aunque sus estatutos fueron aprobados por la Real Provisión de 22 de diciembre de 1780 (Pereyra, 1988). Esta academia “tenía entre sus misiones la de perfeccionar al docente en activo” (Pozo y Pozo, 1989, p. 53). A partir de esa experiencia se crearon otros Colegios académicos similares “en Barcelona (1793), Sevilla (1797) y Cádiz (1800)” (Ruiz, 1988, p. 177).

- b) En 1786 un grupo de maestros creó una «Academia particular de profesores de primeras letras y aficionados a este arte» con el fin de promover renovaciones y mejoras en las escuelas (Ruiz, 1988).
- c) Fundación de la Escuela de la Real Comitiva por parte de la Secretaría de Estado en 1788 (Andioc, s.f.), la cual es relevante para este trabajo en lo que respecta a la difusión del denominado «movimiento de San Ildefonso». Este movimiento, de acuerdo con varios investigadores, tuvo una implicación importante en la mejora de la educación de la época, incluida la formación de maestras y maestros (Andioc, s.f.; Ruiz, 1988).
- d) Se crea la Escuela de San Isidro en Madrid en 1789 “con el carácter pleno de escuela modelo, de escuela normal para todos los maestros y pasantes de España” (Ruiz, 1988, p. 183).
- e) El establecimiento de las Escuelas Reales de Madrid por la Real Cédula de 25 de diciembre de 1791.
- f) Bajo la misma orden antes mencionada se creó la «Real Academia de Primera Educación», transformando en “un organismo nacional la Academia particular” fundada en 1786 (Ruiz, 1988, p. 183).
- g) En 1797, los Estatutos de esta Real Academia de Primera Educación incorpora algunos aspectos relevantes relacionados con los maestros y maestras: a-la obligación de reunirse tres veces al mes a conferenciar sobre asuntos de la enseñanza y b-estipula la creación de una cátedra de educación (Luzuriaga, 1916, pp. 279-281).
- h) En 1806 se crea el Real Instituto Militar Pestalozziano, el cual fue concebido “como un establecimiento destinado a la formación de maestros en los métodos del pedagogo suizo” (Escolano, 1982, p. 57).

De acuerdo con Pereyra (1988), a partir de la segunda mitad del siglo XVII este tipo instituciones pasaron a funcionar con una estructura similar a las organizaciones de carácter público organizándose en torno a ellas “las comunidades científicas y literarias para la intercomunicación de pareceres, la reflexión y la investigación” (p. 206). Algo similar sostiene Bartolomé (1990) quien afirma que las ideas de cambio y reforma educativa “de los miembros más significativos del movimiento ilustrado, se centró en algunos modelos de instituciones parauniversitarias, como las Academias, Jardines Botánicos, Escuelas de Náutica y Cirujía, las Sociedades Económicas, etc.” (p. 469).

2.2. Etapa posterior a la Constitución de 1812

En los años siguientes a la Constitución no surgieron demasiadas novedades con respecto a lo explicado en el apartado anterior. La división cronológica realizada en este apartado tiene la finalidad de favorecer la discusión entre sucesos históricos que en ocasiones son presentados a modo de rupturas en las que no quedan visibilizadas las opciones y alternativas. En este caso, se incluyen fundamentalmente los sucesos más próximos que llevan a la etapa que Melcón (1992) considera de consolidación de las escuelas normales. En este sentido, destacamos:

- a) El 9 de enero de 1818 se abre “en Madrid la primera escuela mutua, que en 1821 fue considerada como escuela normal para la enseñanza mutua, sirviendo más tarde como aneja de prácticas a la Normal femenina” (Escolano, 1982, p. 57).
- b) El Reglamento General de Instrucción Pública aprobado por el Decreto de las Cortes del 29 de junio de 1821 solo hace referencia a que los maestros de las escuelas elementales públicas deberán ser examinados, algo que no es una novedad. Este Reglamento refleja un trato claramente diferenciado entre la primera enseñanza y la segunda y tercera enseñanza. Para estas últimas ofrece detalles acerca de ciertas condiciones de trabajo del profesorado como, por ejemplo, el

acceso mediante oposición para estos casos. El interés especial por estas enseñanzas quedará reflejado también en el Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino, aprobado por Real Orden de 14 de octubre de 1824.

- c) El 16 de febrero de 1825 es aprobado el Plan y Reglamento General de Escuelas el cual indica en el artículo 16 que “se establecerán en la Corte y demás [sic] Capitales del Reino Academias literarias de primera educación” para maestros y pasantes, agregando que “La Academia de la Corte servirá de norma á las demás [sic]” (art. 117).
- d) El Plan General de Instrucción Pública aprobado por el RD del 4 de agosto de 1836 establece que “Habrá en la capital del reino una Escuela Nacional Central de Instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 125).
- e) El 8 de marzo de 1839 se crea la Escuela Normal-Seminario Central de Maestros y “durante los años siguientes se instalan las Escuelas normales provinciales” (Gabriel, 1992, p. 139).
- f) Reglamento orgánico para las escuelas normales de instrucción primaria del Reino de 1843. Refleja con claridad lo que se esperaba de las escuelas normales: “También necesita el gobierno señalar el verdadero punto de vista bajo el cual conviene mirar la enseñanza de las escuelas normales, y trazar el círculo en que debe encerrarse [...] El carácter de esta enseñanza tiene que ser esencialmente popular; todo lo que no sea estrictamente necesario al pueblo es una excrescencia [sic] dañosa, un defecto que la imposibilita de cumplir con su especial objeto [...] formar maestros de escuela, y más que todo, maestros de aldea [...] Dar demasiada latitud á [sic] ciertas materias [...] es un lujo de enseñanza impropio, perjudicial, que ó [sic] bien abruma á entendimientos no dispuestos para recibirla, ó [sic] engendra pedantes insufribles, que envanecidos luego con su saber mal dirigido, salen de una condición que les hubiera ofrecido paz y bienestar, para correr tras otra donde solo encuentran zozobras y miserias”. (Decreto del 15 de octubre de 1843, suplemento)
- g) La Ley de Instrucción Pública de 1857 estableció tres tipos de títulos para maestros/as: elemental, superior y normal. Postula la creación de las escuelas normales femeninas.
- h) En 1858 se crea la Escuela Normal Central de Maestras (Gabriel, 1992).

Melcón (1992), aunque no realiza un cuestionamiento de las escuelas normales, considera que a partir de 1857 se empieza a dar un retroceso y estancamiento en el proyecto de las escuelas normales. Coincide con ella Gabriel (1992), quien vincula el origen de las escuelas normales con la existencia de un “conocimiento educativo relativamente sistematizado”, su difusión y su enriquecimiento, pero destaca las grandes limitaciones que tuvo este proyecto.

3. DISCUSIÓN

Con los datos e información extraída de las fuentes analizadas no se quiere dar una idea polarizada y dicotómica acerca de la temática abordada. La presentación de los datos organizados por etapas tiene la intención de contribuir a la discusión relacionada con las disputas por el control y legitimación de los conocimientos, saberes y prácticas relacionados con la formación del profesorado de primera enseñanza. Esto se ha dado en todo el período analizado entre los distintos actores e instituciones existentes: Iglesia, congregaciones, gremios y asociaciones, y los gobiernos de la Monarquía y del Estado-nación, los cuales se han organizado de manera compleja en torno a diversos intereses y formas de entender el mundo, la sociedad y su organización y gobierno.

La educación del pueblo empieza a ser objeto de atención especial durante el período estudiado y con ella la formación de sus maestros y maestras y, por lo tanto, las disputas por el control de la

misma, por ubicar sus propuestas como las legítimas, como las mejores. En ese contexto ubicamos la discusión que proponemos desarrollar a partir de los datos e información presentada.

La educación del pueblo aparece como algo nuevo y a la vez distinto de la educación existente hasta entonces, cuando solo o principalmente lo hacían los hijos e hijas de las élites de poder, a quienes enseñaban ayos, maestros o preceptores con un nivel formativo-cultural alto. De aquí surge un primer aspecto para la discusión, la educación del pueblo se piensa de manera claramente diferenciada con respecto a esta educación de las clases acomodadas, creando para los primeros una institución apenas propagada: la denominada escuela de masas. Lo mismo sucede con la preparación de los maestros y maestras de estas escuelas. Esto ha sido así durante todo el período estudiado, encontrando algunas voces contrarias solo en el discurso ya que los hechos fueron dejando claro la diferenciación antes mencionada: la de una escuela claramente limitada y la de una formación de sus docentes claramente devaluada.

Por otra parte, lo cierto es que la educación del pueblo no se asumió como asunto de Estado hasta iniciado el siglo XX. Durante el siglo XIX el interés real por la educación del pueblo asumió rasgos peculiares, entre unos discursos plagados de retóricas y contradicciones y unas condiciones que ofrecen una información objetiva para poder interpretar este supuesto interés en una dirección que nos tiene que llevar a la crítica. Un dato básico, pero contundente, tal como muestra Viñao (2018), el gasto en educación nunca fue más allá de un 1% o 2% de los presupuestos del Estado entre 1850 y 1900, entre diez y doce veces menos que el destinado “a la Iglesia católica o al ejército y a las fuerzas del orden público” (p. 131).

En lo que respecta a la formación de maestros y maestras, podemos apreciar que se institucionalizó a través de las escuelas normales, con rasgos singulares más que cuestionables que, como se ha dicho, marcaron desde el principio una diferencia notable con otros estudios y profesiones, incluso, con la que tenían los que ejercían de ayos, maestros o preceptores de los nobles y también de la nueva burguesía mejor posicionada. Precisamente, los maestros y maestras que formaban estas escuelas normales no eran, ni se esperaba que lo fuesen, los que educaban a los hijos e hijas de las élites del poder, quienes siempre habían tenido a su alcance una educación desde su infancia. Ciertamente es que se eligió un camino que, al menos en apariencia, era el que se estaba desarrollando en otros países del entorno (Escolano, 1982); aunque en algunos casos terminaron contemplando ciertos aspectos que en España ha seguido siendo una debilidad durante varias décadas, como el que quedara excluida durante tanto tiempo de la estructura académica-científica-universitaria.

Puede surgir la pregunta acerca de por qué en el marco de los discursos del siglo XIX sobre la grandeza y necesidad de la educación del pueblo no se pensó, ante esta grandeza, en una educación similar a la que recibían hasta entonces los hijos e hijas de las clases acomodadas y, por tanto, por qué no se buscó o no se esperaba unos maestros o maestras como ellos y ellas tenían.

Lo cierto es que los mismos documentos y los acontecimientos dejan constancia de todo lo contrario, el proceso de institucionalización de la formación de maestros y maestras fue progresivamente diferenciándose del seguido hasta entonces para los hijos de la nobleza y de la nueva burguesía, dirigiéndose hacia una experiencia claramente menos cualificada y alejándolos de las instituciones donde se discutían los aspectos de la profesión como lo hacían todas las demás profesiones de la época. En este sentido, hay que destacar que el funcionamiento de algunas academias, como la mencionada en el apartado anterior, asumían prácticas internas similares a las de otros campos de conocimiento de esos tiempos. Sin embargo, el camino elegido para la formación de maestros y maestras para el pueblo fue diferenciándose progresivamente de lo que sucedía en la formación de otras profesiones. Este es un asunto que merece profundización, pero sí se puede constatar, al menos, que el acceso a los estudios

de magisterio fue posible con la única exigencia de estudios elementales previos, algo que ya habla por sí mismo.

En este sentido, los conocimientos que se estipulaban para la formación de maestros y maestras de las escuelas de masas fueron de escasa relevancia y profundidad académica, muy distinto a los estudios de otras profesiones. No significa que los contenidos pensados en la que hemos denominado etapa previa a la Constitución de 1812 fueran significativamente más relevantes, pero sí estaban más acorde a los que circulaban en esa época para los distintos miembros de esas sociedades o academias, las cuales, además, contemplan otras acciones de reflexión colegiada de aspectos relacionados con la profesión. Tal como menciona Pereyra (1988), esto ofrecía un enfoque de mayor profundidad a la formación.

En términos generales, tal como menciona Viñao (2018), se podría afirmar que los ideales educativos del liberalismo que llevó a la Constitución gaditana, fue devaluándose a medida que se fue materializando en la escuela de masas y la formación de sus maestro y maestras donde, incluso, la supuesta universalidad y gratuidad de la primera enseñanza quedaron claramente limitadas.

4. CONCLUSIONES

Las escuelas normales se consolidaron, no sin problemas, como el modelo hegemónico para la formación de maestros y maestras de escuelas de primera enseñanza. Estos problemas se relacionan con las disputas por el control de conocimientos, saberes y prácticas (Abbot, 1989; Larson, 1988; Popkewitz, 1997) relacionadas con la educación y la enseñanza, en este caso, en las escuelas de primera enseñanza. Más allá de las dificultades para la consolidación de este modelo, lo cierto es que fue el que se configuró como el institucionalmente legítimo para esta función social: la formación de maestros y maestras de escuelas elementales y, durante bastante tiempo, también de las mismas escuelas normales.

Se generó así un circuito formativo devaluado y claramente diferenciado al existente en otros campos y profesiones a las que se le asignó un mayor valor social, aunque más no sea por las características de formación necesaria para la obtener la certificación-título. Terminó siendo un circuito alejado de las discusiones académicas, culturales y profesionales en las que maestras y maestros quedaron totalmente apartados, algo que no sucedía en la propuesta de la Hermandad de San Casiano u otras Academias mencionadas en páginas anteriores. Las escuelas normales formaron parte de un modelo de institucionalización de una profesión tutelada por otros profesionales del Estado con mayor prestigio y formación, generalmente médicos y abogados, quienes fueron los que, en las disputas antes mencionadas, asumieron los puestos de la burocracia estatal relacionados con la toma de decisiones educativas. Esta forma de institucionalizar la profesión alejó desde un principio a los maestros y maestras de la toma de decisiones, de las posibilidades de articular su práctica con la investigación, ofreciendo una formación débil, con ninguna otra proyección que no fuese la réplica en el aula de lo que aprendían, sin margen para decir prácticamente nada, incluso dentro de las escuelas y las aulas. Lo cierto es que la formación de estas escuelas no preparaba para ello.

Con esto, el nuevo sistema educativo quedó, en definitiva, al servicio de las clases acomodadas, incluyendo ahora a la nueva burguesía emergente, como ya lo había estado el acceso a la educación hasta entonces (Viñao, 2018). Realmente, en la emergencia del Estado-nación la importancia real que se le dio a la escuela de masas y a la formación del profesorado fue testimonial, más allá de los “grandes discursos” acerca de la educación, de la escuela y sus maestros y maestras de ciertos “personajes” públicos del siglo XIX.

Como ya se mencionó, una de las evidencias incontestable de esto es que los fondos destinados a educación eran menos del 1% del presupuesto del incipiente Estado (Viñao, 2018), destinando los

mayores recursos a aquellas áreas o asuntos que consideraba más relevantes en su propia configuración como, por ejemplo, el ejército o las fuerzas del orden, como así también, el aporte económico que, ahora el nuevo Estado, hacía a la Iglesia católica, como antes lo había hecho el Antiguo Régimen.

Los datos que se han expuesto permiten acordar con Pereyra (1988) en que

[...] la institucionalización de la formación de nuestros decimonónicos a través de las escuelas normales se basó, sobre todo, en formar agentes de adoctrinamiento, guardianes de la buena moralidad, alentadores del nacionalismo y promotores de la estabilidad [...] más que en formar a unos educadores genuinamente competentes, garantía del futuro intelectual y cultural de unos ciudadanos libres en toda la extensión de la palabra. (p. 197)

El modelo que terminó consolidándose, como expresa el mismo autor, fue distinto al “de profesión liberal que tenían nuestros maestros antiguos de tradición gremial y artesana” (Pereyra, 1988, 198), que buscaba desarrollar un saber global, “fruto de la reflexión y del equilibrio entre teoría y práctica educativas” (p. 199).

Tal como sostiene Pereyra (1988, p. 223), “no será éste, desafortunadamente, el pensamiento pedagógico que terminaron consolidando las escuelas normales”; dice el autor que “las ideas pedagógicas que se difundían en los cursos” de las escuelas normales “fueron más bien inflexibles y mecánicas”, bajo un estilo “fuertemente desintelectualizado y acrítico”. Algo que, de acuerdo con sus análisis, no sucedía con la formación de los antiguos maestros, mediante una pedagogía que la define como “«racional, derivada de compartir «reflexión» con «experiencia»” (p. 224).

Esta forma de institucionalizar la escuela de masas y la formación de sus maestros y maestras se puede relacionar, tal como expone Larson (1988) con que “los intelectuales burgueses del siglo XIX fueron abandonando progresivamente el ideal de una democracia igualitaria” (p. 155). En este sentido, el relato de igualdad del siglo XIX fue poco más que una retórica que benefició principalmente a la emergente burguesía, la cual, una vez en el poder, hizo todo lo posible para atenuar los mismos discursos, haciéndolos moderados o, incluso, conservadores (Chibber, 2021).

La emergencia del sistema educativo de masas, es decir, la educación del pueblo, queda enmarcada principalmente en la situación de ascenso de la burguesía, no de las clases populares. Los hechos muestran que el tipo de interés que el Estado-nación del siglo XIX tuvo por la escuela de masas y su profesorado deben ser analizados en este marco de disputas relacionadas con su propia construcción como nuevo orden político-social-económico. Desde este punto de vista, lo importante fue asumir el control central de la educación desde un Estado ocupado por una nueva élite gobernante en la que, además, lograron acomodarse, como no podía ser de otra manera, tanto la nueva burguesía como la antigua nobleza y el clero (Chibber, 2021).

Las decisiones en materia educativa lo constatan, mientras la primera enseñanza fue bastante testimonial durante gran parte del siglo XIX, primero en cuanto a su expansión y luego en cuanto a sus enseñanzas, la segunda y la tercera enseñanza pasaron a ser los lugares que legitimarían el ascenso de la nueva clase social: la emergente burguesía. El pueblo quedó realmente al margen de la participación en los beneficios de este emergente Estado-nación, quedando repartido entre las élites tradicionales –nobleza y clero– y la nueva burguesía.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue elaborado en el marco de: I) El proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI /

0.13039/501100011033). II) Las “Ayudas para la recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado”: REF CA2/RSUE/2021-00599. Financiado por 1-Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y 2-Universidad Autónoma de Madrid.

REFERENCIAS

- Andioc, R. (s.f.). *Notas a la primera enseñanza en Madrid a finales del XVIII*. Biblioteca Virtual Cervantes. <https://acortar.link/B9Fuks>
- Abbot, A. (1989). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Bartolomé Martínez, B. (1990). El movimiento ilustrado madrileño y la enseñanza de las lenguas clásicas. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 469-476.
- Chibber, V. (2021). *La teoría poscolonial y el espectro del capitalismo*. Akal.
- Decreto del 15 de octubre de 1843. Reglamento orgánico para las escuelas normales de instrucción primaria del Reino. *Gaceta de Madrid* núm. 3319 del 21 de octubre de 1843.
- Escolano Benito, A. E. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, (269), 55-76.
- Gabriel, N. de (1992). Historia de la profesión docente en España. En A. Nóvoa y J. Ruiz Berrio (Eds.), *A história da educação em Espanha e Portugal* (pp. 137-156). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Guillén, M. (1990). Profesionales y burocracia: Desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (51), 35-52. <https://doi.org/10.2307/40183479>
- Herrera Rodríguez, F. (1993). Estudios sobre las profesiones auxiliares sanitarias en Cádiz (siglos XIX y XX). *Anales de la Universidad de Cádiz*, (9-10), 213-268.
- Holloway, J. (1982). *Fundamentos teóricos para una crítica marxista de la administración Pública*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Jiménez Asensio, R. (1998). La administración pública en los orígenes del Estado constitucional. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 18(52), 305-328.
- Larson, M. S. (1988). El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamento de una ideología. *Revista de Educación*, (285), 151-189.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* núm. 1710 del 10 de septiembre.
- Luzuriaga, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España. Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas*. Centro de Estudios Históricos.
- Martínez Castilla, S. (2016). La burocracia: Elemento de dominación en la obra de Max Weber. *Misión Jurídica: Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, 9(10), 141-154. <https://doi.org/10.25058/1794600X.122>
- Melcón Beltrán, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Historia de la educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. MEC, Secretaría General Técnica.
- Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Education policy analysis archives*, 29(81), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>

- O' Day, Rosemary (2000). *The professions in early modern England, 1450-1800: Servants of the commonweal*. Pearson Education.
- Ortiz Gómez, T. (1999). Las matronas y la transmisión de saberes científicos sobre el parto en la España del S. XIX. *Arenal*, 6(1), 55-79.
- Pereyra, M. A. (1988). Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias. *Revista de educación*, (Extra 1), 193-224.
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 89-109.
- Pozo Andrés, M. y Pozo Pardo, A. (1989). La creación de la escuela normal central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (Primera etapa: 1806-1839). *Revista española de pedagogía*, 47(182), 49-82.
- Pro Ruiz, J. (2016). La construcción del Estado en España: haciendo historia cultural de lo político. *Almanack*, (13), 1-30. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320161301>
- Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.
- Ruiz Berrio, J. (1988). La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados. *Revista de educación*, (Extra 1), 163-191.
- Terrón Bañuelos, A. (1987). El movimiento asociacionista del magisterio nacional. orígenes y configuración histórica. *Historia de la Educación*, 6, 279-299.
- Viñao, A. (2018). ¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX?: discursos y realidades. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (37), 129-143.