

# CUADERNOS DE HISTORIA 55

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTÓRICAS  
UNIVERSIDAD DE CHILE - DICIEMBRE 2021: 295-326

---



## EL PLAN BACHILLER (1940). LA REDUCCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO O LA RECONVERSIÓN DE LOS BACHILLERES EN MAESTROS Y MAESTRAS EN ESPAÑA Y SU CONCRECIÓN EN CANARIAS\*

*Teresa González Pérez\*\**

**RESUMEN:** El trabajo que presentamos es el resultado de una investigación histórico-educativa que pretende conocer el Plan de estudios de 1940, denominado Plan Bachiller en España. El primer Plan de estudios del magisterio de la posguerra española consistía en un programa de formación breve y acelerado que pretendía la reconversión de bachilleres en maestros y en maestras. En esta investigación se aportan nuevos datos, completando y matizando publicaciones previas relacionadas con el tema. Analizamos la experiencia en el marco geográfico de Canarias, comunidad insular de la periferia española. Empleamos la metodología histórico-educativa analizando la documentación original del fondo de Magisterio que se custodia en el Archivo de la Universidad de La Laguna. Realizamos el estudio de la normativa, del Plan de estudios y acometimos la revisión bibliográfica junto al análisis de documentos inéditos. La consulta de fuentes documentales de primer orden nos ha permitido confirmar, en el caso de la Escuela Normal de La Laguna, que a

\* Esta investigación forma parte del proyecto *La pedagogía académica y formación del magisterio durante el franquismo*, financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de La Laguna. Ayudas a proyectos de investigación de Ciencias Sociales y Humanidades (Convocatoria de 2017. Plan propio).

\*\* Académica en la Universidad de La Laguna, España. Historiadora de la Educación. Dra. en Historia. Diplomada en Magisterio, Licenciada en Filosofía y Letras (Sección de Historia). Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Catedrática. Santa Cruz de Tenerife, España. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9132-4905>. Correo electrónico: teregonz@ull.edu.es

pesar de la reducción del nivel de estudios, facilitó el acceso mayoritario de aspirantes a la titulación de maestro o maestra con el bachillerato. En la preparación inicial se incluyó la modalidad de enseñanza libre, se revalorizó el aprendizaje del alumnado por este sistema y restó la misión de las instituciones académicas. En principio el Plan Bachiller era un plan transitorio, aunque se dilató en el tiempo llegando a traspasar la década siguiente.

**PALABRAS CLAVE:** posguerra española, política educativa, estudios de magisterio, Plan Bachiller, diferencias de género, prácticas de enseñanza.

*BACHELOR PLAN (1940). THE REDUCTION OF TEACHING STUDIES OR THE CONVERSION OF HIGH SCHOOL GRADUATES INTO TEACHERS IN SPAIN AND THEIR CONCRETION IN THE CANARY ISLANDS*

*ABSTRACT: The work we present is the result of a historical-educational research that aims to get to know the 1940 curriculum called 'Bachelor Plan' in Spain. The first curriculum of the Spanish postwar teaching staff consisted of a brief and accelerated training program that aimed to convert high school graduates into teachers. This research provides new data, completing and clarifying previous publications related to the topic. We analyze the experience in the geographical framework of the Canary Islands. We use the historical-educational methodology analyzing the original documentation that is kept in the background of the teaching in the archive of the University of La Laguna. We perform the analysis of unpublished documents, study of the regulations, the curriculum and a literature review. The consultation of documentary sources of the first order has allowed us to confirm, in the case of the school of teaching of La Laguna that despite the reduction of the level of studies facilitated the majority access of applicants to the qualification of teacher with the baccalaureate. An initial preparation that introduced the modality of free education revalued student learning through this system and subtracted the mission of academic institutions. In principle, the baccalaureate plan was a transitional plan, although it expanded over time, reaching the next decade.*

*KEYWORDS: Spanish post-war period, educational policy, Teaching, Bachelor's Plan, Gender, Catholic National Pedagogy.*

Recibido: 13 de mayo de 2020

Aceptado: 15 de septiembre de 2020

## *Introducción*

En España, la fractura de su sociedad tras el levantamiento militar y la guerra civil (1936-1939) supuso la quiebra total respecto a los planteamientos y realizaciones llevadas a cabo durante la II República. Desde el estallido de la guerra comenzó la reorganización del nuevo Estado, sentando las bases administrativas necesarias para su construcción. Así fue como las nuevas autoridades articularon y establecieron los organismos necesarios al tiempo que adaptaban los existentes de acuerdo con sus principios y valores ideológicos. En la medida que el ejército incorporaba zonas a su causa, y una vez finalizada la guerra en 1939, la dictadura franquista utilizó la educación como elemento propagador del ideario político del autodenominado “Movimiento Nacional”. Con un sesgo ideológico de signo fascista pretendía eliminar los vestigios de renovación pedagógica para anclarse al ideal nacional católico. Los planteamientos de vanguardia y cualquier atisbo de modernización o innovación constituían un flagrante peligro para los intereses conservadores contrarios a los ideales democráticos. La posguerra según las voces oficiales del régimen fue una etapa considerada de reconstrucción de España. Para ello había que dismantelar las estructuras del sistema anterior para sustentar la base sólida sobre la que se edificaba el régimen dictatorial y, por ende, la recristianización génesis del sistema educativo regenerador y nacionalista. La acción política emergente y reaccionaria impuso el modelo nacional católico<sup>1</sup>, partiendo de planteamientos radicalizados que se proyectaron a través de la educación con iniciativas conservadoras que entroncaban con la tradición decimonónica. Todo potenciado con el control ejercido por la Iglesia para la recristianización de los contenidos junto a Falange, partido político de inspiración fascista, que se ocupó de la formación política, cívica y la educación física, además de la formación de género<sup>2</sup>. Los gestores públicos amparados en los postulados de la religión y la patria, que regía el partido único del estado nacional católico, fortalecieron la enseñanza privada y abandonaron la escuela pública. El estado totalitario y dictatorial se preocupaba poco por la educación del pueblo, sin embargo, estaba reforzada con el ideario nacional católico.

<sup>1</sup> Alares, 2017; Alía, 2018; Camprubí, 2017; Casanova, 2005; Graham, 2019; Preston, 2011, 2017a y 2017b; Moradiellos, 2002; Morente, 2001; Riquer i Permanyer, 2010; Rina, 2017; Ruiz, 2013; Saz, 2012; Sevillano, 2010.

<sup>2</sup> González, 2010, p. 340.

El componente ideológico fue un elemento esencial para hacer efectivo y duradero el ejercicio del poder. Para el régimen totalitario, al dominio político se sumaba el ideológico. Uno de los objetivos perseguidos fue convertir al personal docente en difusores del ideario político. Por tal razón hubo una ruptura radical con su proceso de profesionalización, implantando un sistema de enseñanza de contenido fuertemente adoctrinador. En el programa formativo se reducen al mínimo los contenidos científicos en favor de los ideológicos, políticos y religiosos. Hecho que supuso un retroceso en la preparación inicial del magisterio y una prolongada decadencia que erosionó la educación pública. La infra preparación de los maestros y maestras, rebajando su perfil académico, potenciando los valores ideológicos y culturales, se mantuvo durante las dos primeras décadas de la dictadura, circunstancia que revirtió en la escuela pública<sup>3</sup>. Además, la separación de sexos, con la supresión de la enseñanza mixta característico de esta etapa, se extenderá en el magisterio hasta 1967<sup>4</sup> y en la enseñanza primaria hasta la aplicación de la Ley General de Educación en 1970.

El presente trabajo se enmarca en los estudios de historia de la educación contemporánea que analizan la formación docente junto a otros trabajos de índole regional. En nuestro caso estudiamos la formación inicial del magisterio en la inmediata posguerra española, en la década de 1940, en el marco geográfico de las Islas Canarias<sup>5</sup>, mediante la documentación original (fondo de Magisterio) que se custodia en el Archivo de la Universidad de La Laguna, radicada en Tenerife. El trabajo responde al creciente interés por conocer el pasado educativo, a la vez que contribuye a enriquecer el panorama científico sobre la etapa franquista en Canarias. Pretendemos estudiar el Plan de estudios de 1940, denominado Plan Bachiller, el perfil profesional y el período de aplicación en las Escuelas de Magisterio de La Laguna.

<sup>3</sup> Peralta, 2010.

<sup>4</sup> Peralta, 2000.

<sup>5</sup> Archipiélago atlántico situado al noroeste de África a una distancia de 100 km de la costa africana y a 1.500 km de la costa española. Tras su conquista y colonización fue incorporado a la administración española a finales del siglo XV. Actualmente constituye una de las regiones ultraperiféricas europeas (término del argot comunitario para definir a los territorios alejados geográficamente del continente europeo que forman parte de alguno de los estados miembros) y Comunidad autónoma española con estatus histórico. Está formado por ocho islas (Tenerife, La Palma, La Gomera y El Hierro, que conforman la provincia de Santa Cruz de Tenerife; Gran Canaria, Lanzarote, Fuerteventura y La Graciosa que conforman la provincia de Las Palmas) y cinco islotes (Lobos, Alegranza, Montaña Clara, Roque del Este y Roque del Oeste) situados en la zona oriental. Forma parte de la Macaronesia (nombre colectivo de cinco archipiélagos del Atlántico Norte) junto a Azores, Cabo Verde, Madeira e islas Salvajes.

### *Metodología y fuentes*

En nuestra investigación empleamos el método histórico-educativo combinado con el método etnográfico o paradigma cualitativo. Dicha metodología nos ha permitido la revisión de diversas fuentes documentales, hemerográficas y bibliográficas. Partimos del proceso histórico concreto de la España de la posguerra, para explicar los cambios acaecidos tras la ruptura violenta de la democracia y la imposición del régimen dictatorial para, a su vez, identificar los principales rasgos de la política educativa y su plasmación en la formación inicial del magisterio. Realizamos el análisis de la documentación inédita, de la normativa y del Plan de estudios además de una revisión de la bibliografía. Analizamos la documentación considerando la variable de género, viendo las diferencias curriculares del magisterio de acuerdo con los estereotipos planteados por la sociedad dominante.

El gran volumen de documentación consultada, desde las fuentes primarias hasta las secundarias, ha posibilitado el desarrollo de la investigación. Las fuentes primarias incluyen aquellas impresas de la época, la normativa y diferentes disposiciones oficiales, junto a los documentos inéditos sobre el Plan Bachiller para el caso de Canarias. Esta documentación, que se halla localizada en el Fondo de Magisterio en el Archivo de la Universidad de La Laguna, se trata de una documentación inventariada no catalogada ni clasificada. El citado archivo dispone de un cuadro de clasificación del Fondo de Magisterio, pero no hay descripción de los expedientes. Además, el inventario está informatizado, pero no es de acceso público. Entre la documentación consultada se encuentran libros de actas, libros de registro de matrícula oficial, libros de registro de matrícula no oficial, instancias de prácticas, expedientes de alumnos y alumnas.

Los expedientes del alumnado están ordenados por sexos y organizados por orden alfabético, no cronológico. Siguiendo el orden alfabético, seleccionamos una muestra al azar de los expedientes, tanto de alumnas como de alumnos correspondientes a la década de 1940. Como categoría de análisis aplicamos el muestreo aleatorio probabilístico y el criterio temporal para la selección de documentos. En primer lugar, trabajamos con los expedientes de las alumnas y en segundo lugar, con los expedientes de los alumnos siguiendo la misma metodología. Del orden cronológico hemos tomado unas muestras aleatorias de 300 expedientes (150 expedientes de cada sexo) extraídos de las cajas 152 a 288 correspondientes a los expedientes de alumnos, y de las cajas 53 a 151 de los expedientes de alumnas. Cada caja contiene un número variable de entre 10 y 15 expedientes. De los seleccionados y revisados, a su vez, analizamos exclusivamente los que se titularon por el Plan Bachiller, es decir, que habían cursado magisterio a través del Plan de 1940, resultando una muestra de 175.

En los expedientes personales la documentación manejada es amplia. Tanto en el caso de las alumnas como de los alumnos encontramos diversas certificaciones requeridas para formalizar la correspondiente matrícula en los estudios solicitados. De manera que los expedientes contienen la certificación académica de los estudios de bachiller, el certificado de buena conducta de la guardia civil, el certificado del cura párroco acreditando la profesión de fe católica y el certificado de la Falange (partido político de inspiración fascista) haciendo constar su adhesión al movimiento nacional y al orden dictatorial, el certificado de nacimiento, el certificado de haber realizado el Servicio Social (en el caso de las mujeres) o Servicio Militar y de haber participado en la guerra (en el caso de los hombres), el certificado médico junto a la instancia de solicitud a la dirección de la Escuela de Magisterio para optar a la titulación por el Decreto de 10 de febrero de 1940 del denominado Plan Bachiller<sup>6</sup>. En buena parte se trata de información manuscrita.

Siguiendo los métodos de investigación cualitativos o modelos etnográficos, que cada vez se aplican más en la historia de la educación, disponemos de las Memorias de prácticas que se conservan en el archivo institucional. Se trata de trabajos académicos preceptivos, elaborados por los estudiantes en los años cuarenta tras su experiencia en las escuelas de zonas rurales o urbanas de Canarias. Su contenido consistía en un análisis crítico de una situación escolar determinada con una observación sistematizada. A pesar de la dimensión subjetiva de estos trabajos, retratan la realidad escolar de la posguerra insular y aportan la mirada de los aprendices y aprendizas del magisterio a la vez que contribuyen a enriquecer la microhistoria escolar de carácter local. Las Memorias constituyen una valiosa aportación de carácter etnográfico y su utilización es extrapolable a otras realidades educativas.

Por otra parte, hemos realizado una revisión bibliográfica de los estudios e investigaciones relativas a la formación del magisterio para completar el análisis teórico. Con este enfoque nos centramos en el análisis y la interpretación de la información extraída de la bibliografía, la legislación y de los documentos oficiales consultados. Para mantener una argumentación más rigurosa, nos hemos apoyado en referencias legislativas, así como en las citas bibliográficas indicadas en el texto.

En base a la información obtenida, el artículo se estructura en tres partes. La primera parte aborda los rasgos de la época y la decadencia del perfil profesional del magisterio primario. La segunda identifica el Plan de estudios

<sup>6</sup> *Boletín Oficial del Estado*, 17 de febrero de 1940, p. 1200.

de 1940 (Plan Bachiller) y la formación inicial en la posguerra. La tercera se enfoca en el estudio empírico de Canarias, analizando las singularidades de la formación en las escuelas normales de La Laguna (Tenerife) en la década de los años cuarenta del pasado siglo.

### *Revés educativo y formación de magisterio*

Tras el golpe de Estado y la guerra civil española se inició la gestión de los diversos aspectos que conformaba la vida de la nación desde la óptica del bando ganador. Se adoptaron las medidas precisas para asegurar la continuidad de la actividad escolar. En ese contexto posbélico se reorganizaron los centros de enseñanza para adaptarlos a las orientaciones ideológicas que pretendía imponer el nuevo Estado. La educación resultó prioritaria y se prestó atención inmediata al magisterio por lo que tomaron medidas extraordinarias. Durante la contienda respecto a las escuelas normales no se legisló en abundancia, si bien desde los inicios se emitieron una serie de órdenes que regulaban las normas de funcionamiento de estas instituciones académicas en la zona nacional leal o sometida al poder militar<sup>7</sup>. Entre las disposiciones estaba la suspensión de los cursillos de ingreso en el magisterio nacional por Orden de 11 de agosto de 1936<sup>8</sup>; la reanudación de la actividad académica y administrativa, así como la suspensión del examen de ingreso en el plan profesional según dictaminaba la Orden de 28 de agosto de 1936. La Orden de 22 de septiembre de 1936 estableció el comienzo de clases en las escuelas normales de maestras. La Orden de 1 de octubre de 1936 prohibió la coeducación y suprimió la enseñanza en las escuelas normales de maestros. Por la Orden de 10 de noviembre de 1936 se estableció como obligatoria la enseñanza de la religión en los tres cursos de la carrera<sup>9</sup>. La Orden de 30 de enero de 1937 no permitía calificaciones para los alumnos. Esta disposición reincidía en la del 1 de octubre de 1936 que suprimió la actividad de las escuelas normales masculinas<sup>10</sup>. Estas reformas venían impuestas por orden de la superioridad, las escuelas normales quedaron al margen y el profesorado fue ajeno a esos cambios. Estas instituciones perdieron su condición de centros de educación superior, fueron relegadas a un nivel profesional rompiendo el proceso de renovación e innovación educativa. En parte, la metodología no fue cuestionada, no se refería a la práctica docente y a la aplicación didáctica, pero

<sup>7</sup> Ávila y Holgado, 2006, pp. 170-173.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 172.

<sup>9</sup> Aranzadi, 1943.

<sup>10</sup> *Colección Legislativa del MEN*, 1940.

sí se purgaron los contenidos. La formación del magisterio perdió el nivel que había adquirido en el Plan de estudios de 1931, para cuyo acceso se requería el bachillerato universitario, se suprimió la enseñanza mixta y se favoreció el régimen de enseñanza no oficial.

El perfil del magisterio se sometió a los intereses del régimen dictatorial. La formación de los maestros y las maestras se modeló de acuerdo con las circunstancias sociopolíticas. La orientación ideológica y política en el tratamiento de la enseñanza primaria y, consecuentemente, en la formación de los futuros maestros y maestras cambió radicalmente. La politización de la enseñanza incluía la orientación doctrinaria de todas las materias. En los contenidos se filtraban los valores ideológicos, patrióticos y religiosos del nuevo orden. La educación tenía que ser católica y patriótica, en contraposición con las ideas contrarias al sentimiento patrio como el internacionalismo, materialismo y cosmopolitismo. El discurso del primer ministro de Educación Nacional durante la fase bélica, Pedro Sainz Rodríguez<sup>11</sup> (1938-1939), censuraba la pedagogía moderna combatiendo las innovaciones, cuestionando las ideas de Rousseau como herejía. Durante el primer Curso de Orientaciones Nacionales para la Enseñanza celebrado en 1938, el citado ministro expuso la necesidad de impregnar la formación de los maestros y maestras de los valores propugnados por el Nuevo Estado. Las principales líneas ideológicas que impulsaron el levantamiento militar, fascista falangista y tradicional católico, “van a imponer un sistema de valores representativo del modelo social que pretendían perpetuar a través de los maestros”<sup>12</sup>. En la misma línea, José Pemartín (1888-1954), ideólogo significado que fue nombrado jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Superior y Media del Ministerio de Educación Nacional en 1938, justificaba y exaltaba los valores patrióticos, morales y culturales de la tradición encumbrando a España como reserva moral de occidente<sup>13</sup>. En sintonía con esta argumentación se dispuso la depuración ideológica de todos los trabajadores de la administración pública. El proceso de depuración se aplicó al profesorado y alumnado de magisterio entre 1936 y 1939, igual que a otros colectivos, para garantizar la fidelidad al régimen y evitar la difusión de ideas “disolventes”. El nuevo ministro de Educación Nacional,

<sup>11</sup> Nombramiento por Decreto número 450 de la Jefatura del Estado, en BOE, N° 468, de 1 de febrero de 1938.

<sup>12</sup> López Bausela, 2011, p. 195.

<sup>13</sup> Castro, 2018.



José Ibáñez Martín (1939-1951), continuó con la línea de su antecesor<sup>14</sup> tanto que quería “una ciencia católica” y eliminaba “todas las herejías científicas”<sup>15</sup>.

Finalizada la guerra civil se reanudó la enseñanza en las escuelas normales que habían interrumpido su actividad. Al suprimirse el plan profesional, las normales centraron su actividad en completar las asignaturas y cursos pendientes de las últimas promociones del plan profesional, la realización de exámenes de materias patrióticas y religión junto a los cursillos (1936-1939). Este período caracterizado por la recuperación de los valores tradicionales se reflejó en los dos principales planes de estudio de los primeros momentos de la dictadura. También se suprimió la coeducación y se dispuso la separación de alumnos y alumnas en centros diferentes, en escuelas de magisterio masculinas y femeninas, y se restablecieron los cuestionarios, los exámenes y las normas del Plan de estudios de 1914<sup>16</sup>.

En el contexto de la España de la posguerra, la escasez de maestros se resolvió en parte reconociendo los méritos por servicios prestados durante la guerra. Ofrecieron facilidades para el acceso a los militares, excombatientes y excautivos, mutilados de guerra, falangistas, a familiares de fallecidos afines al régimen, circunstancia que incentivó el interés por estos estudios<sup>17</sup>. Las medidas para captar maestros que ingresaran en el magisterio fueron medidas de emergencia para resolver el problema de la falta de maestros (pérdidas en la contienda, exilios, depuraciones y condenas), pero también para colocar al personal afín a su causa. Se beneficiaron las personas con una reconocida adhesión al régimen dictatorial con titulación de bachiller, además de aquellas que no habían participado en la contienda como era el caso de las mujeres. A la finalidad de cubrir las bajas del magisterio se sumaba eliminar el Plan Profesional de 1931 y conseguir titular maestros y maestras a bajo costo<sup>18</sup>. La formación inicial se desarrollaba entre los márgenes del adoctrinamiento religioso-político que auspiciaba el régimen, consistiendo en una formación doctrinaria que reforzaba las señas de identidad profesional. El enfoque pedagógico se subrogaba a la política ideológica y así se reflejaba en el perfil del magisterio. El magisterio equivalía a un vocero de los ideales del régimen; con la adhesión y defensa de los principios ideológicos

<sup>14</sup> Decreto de 26 de enero de 1944, por el que se establece en las Universidades españolas la enseñanza religiosa obligatoria, BOE, 8 febrero de 1944; Decreto de 29 de marzo de 1944, por el que se establecen en las Universidades cursos para la formación política de los escolares, BOE, 10 abril de 1944.

<sup>15</sup> López, 2016.

<sup>16</sup> Baelo y Arias, 2011, p. 112.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Ávila y Holgado, 2006, p. 173.

cumplía con un papel difusor de la propaganda oficial. En este fuero, la vanguardia del saber y la cultura se calificaban como un peligro que atentaba a los principios programáticos. En este sentido, las autoridades contemplaban medidas represivas y de control ideológico político del magisterio<sup>19</sup>.

### *Legitimación y construcción del saber*

El primer Plan de estudios para la formación inicial del magisterio, posterior a la guerra, respondió al imperativo legal de formar maestros y maestras de acuerdo con los postulados del régimen. Algunos hechos perfilan esta etapa de emergencia. Por Decreto de 10 de febrero de 1940 se dispuso la modalidad de formación del magisterio conocida como Plan Bachiller<sup>20</sup>. Se promulgó como respuesta de emergencia a la situación de impacto creada tras la guerra civil con una vigencia de dos años, según figuraba en el artículo 5º del decreto. Es decir, la convalidación de los estudios de bachillerato con los estudios de magisterio cursando una serie de materias. En el Preámbulo restablece el art. 28 del Real Decreto de 30 de agosto de 1914 sobre reorganización de las escuelas normales, retrotrae el articulado formativo al Plan Bergamín, restableciendo los cuestionarios y normas del Plan de estudios de 1914. Este plan aceleraba el proceso de formación, y no era propiamente un Plan de estudios sino la reconversión de bachilleres en maestros ante la escasez de estos como consecuencia de la guerra civil. Es decir, para solventar el déficit originado por las bajas causadas durante la guerra, el exilio y la represión contra el magisterio republicano. La represión sobre el colectivo docente, durante y después del conflicto bélico, resultó tan elevada y desproporcionada que no se publicaban las listas de los afectados porque no cabían en las páginas de los boletines oficiales. La purga ascendió a miles de maestros<sup>21</sup>. El denominado Plan Bachiller pretendía solucionar el déficit de enseñantes abaratando el coste económico de la formación inicial y, a la vez, eliminar el plan profesional de 1931<sup>22</sup>. Esta medida fue un dictamen controvertido para la titulación de maestros y maestras, que perdió la consideración de estudios universitarios adquirida en la etapa anterior y, sobre todo, representó una ruptura radical con su proceso de profesionalización. Se publicaron unas normas transitorias que permitieron la incorporación al magisterio de los bachilleres, sin más condiciones que una preparación bastante elemental

<sup>19</sup> Ruiz, 2012, p. 253.

<sup>20</sup> *Boletín Oficial del Estado*, 17 de febrero de 1940, p. 1200.

<sup>21</sup> Ávila y Holgado, 2006, p. 173; Navarro, 1990, pp. 73-74.

<sup>22</sup> Morente, 2001, p. 193.

sobre temas pedagógicos y unas prácticas de enseñanza<sup>23</sup>. De manera que solo se exigía ser bachiller, aprobar catorce asignaturas y realizar prácticas a quienes desearan titularse como maestros. Para optar a estos estudios era prescriptivo presentar un certificado de buena conducta moral expedido por el párroco y buena conducta política firmado por las autoridades competentes, generalmente, la guardia civil, además de la adhesión al denominado Movimiento Nacional<sup>24</sup>.

La Orden ministerial de 28 de febrero de 1940 dictó las normas para el alumnado oficial, fijando el calendario, programa, formas de impartir las enseñanzas, la separación de sexos y las prácticas de enseñanza. Se abrió así la oportunidad para las personas tituladas en bachillerato de realizar un curso único, específico e intensivo, de cinco meses de duración; tras la superación de este se les expedía la titulación de magisterio. Para ello tenían que cursar las materias de Religión e Historia Sagrada, Religión y Moral, Historia de la Pedagogía, Caligrafía, Labores y Economía doméstica (maestras), Música, Pedagogía y Prácticas de Enseñanza. El resto de las materias se convalidaban de acuerdo con el Plan de estudios de magisterio de 1914 y también con lo fijado en el referido Decreto 10 de febrero de 1940<sup>25</sup>. Dicho curso se inició el 5 de marzo y concluyó el 31 de julio de 1940.

El Ministerio, meses más tarde, dispuso la organización de un nuevo curso oficial, de acuerdo con las directrices del Decreto de 10 de febrero de 1940, que comenzaría el 20 de octubre de 1940 y terminaría el 30 de mayo de 1941. Con lo cual este programa de estudios se prorrogó en la modalidad de enseñanza oficial, hasta 1941, el 30 de septiembre de 1941. La novedad en la segunda edición del Plan Bachiller consistía en que dicho curso se dividía en dos cuatrimestres; el primer cuatrimestre comprendía desde el 20 de octubre al 5 de febrero y el segundo cuatrimestre del 5 de febrero al 30 de mayo, con un total de diez asignaturas, además de las Enseñanzas del Hogar para las alumnas en cada cuatrimestre.

La Orden de 2 de abril de 1940 refería a la modalidad de enseñanza libre para los alumnos y alumnas bachilleres, a la vez disponía que las Prácticas de Enseñanza podían realizarse en cualquier fecha, pero respetando el período requerido, es decir, el equivalente entre el 5 de marzo y comienzos de las vacaciones de verano<sup>26</sup>. Las facilidades para el alumnado no presencial se tradujeron en una importante demanda y una matrícula libre considerable, mientras el alumnado oficial no constituía una entidad numérica destacada. Este

<sup>23</sup> Román y Cano, 2008, p. 87.

<sup>24</sup> Circular de 28 de febrero de 1940. Colección Legislativa del MEN, 1940, p. 40.

<sup>25</sup> Orden de 17 de febrero de 1940. Colección Legislativa, p. 32.

<sup>26</sup> *Colección Legislativa*, 1948.

hecho hacía languidecer la vida académica de las escuelas normales que perdían matrícula oficial y se sumaba al poco interés que demostraban las autoridades competentes por estas instituciones.

En el balance global observamos que la respuesta de aspirantes fue masiva con una afluencia notoria de alumnado. De ello se derivó un amplio colectivo de bachilleres maestros, también de bachilleres maestras que habían recibido una formación pedagógica muy limitada y se incorporaron a las escuelas para impartir enseñanza primaria con importantes deficiencias profesionales. Esta alta tasa de titulados conformó un nutrido colectivo que generó preocupación entre los maestros y maestras ejercientes según se reflejó en la prensa especializada<sup>27</sup>. Ante una posible convocatoria de oposiciones, las cifras de egresados eran analizadas como potentes competidores a disputar las plazas del magisterio. Entresacamos un párrafo que recoge el temor del colectivo frente a dichos titulados que resulta, cuando menos, esclarecedor: “No nos extraña que los cursillistas de 1936, como los millares de Maestros con relevantes y numerosos servicios interinos, estén poco menos que aterrados ante la perspectiva de un futuro cursillo general u oposición, en el que tengan que medir su competencia con la nutrida hornada de Bachilleres-Maestros”<sup>28</sup>.

En la enseñanza oficial, la formación teórica y práctica la impartía el profesorado adscrito a las escuelas normales. También se ejercitaban en las escuelas de niños y de niñas como maestros y maestras en prácticas bajo la supervisión del profesorado normalista, siendo tutorizados de forma presencial por los maestros o maestras de la escuela donde se ejercitaban. La prensa profesional denunciaba poca preparación práctica al tiempo que cuestionaban el acceso a la titulación a través de enseñanza no oficial<sup>29</sup>. En la modalidad de enseñanza libre se carecía de un control específico más allá de superar los exámenes en las convocatorias correspondientes y acreditar la realización de las Prácticas de Enseñanza.

En la enseñanza no oficial, el Plan Bachiller amplió el plazo de forma progresiva con medidas excepcionales, de tal manera que llegó a estar vigente

<sup>27</sup> *El Magisterio Español*, N° 6.707, Madrid, 1940, p. 667; *El Magisterio Español*, N° 7010, Madrid, 1943, p. 161.

<sup>28</sup> *El Magisterio Español*, N° 6.740, Madrid, 1943, p. 927.

<sup>29</sup> *El Magisterio Español*, N° 9.668, Madrid, 1942, p. 789. En sus páginas recogía “Una cosa cierta es que este plan quizá adolezca de un defecto capital, inherente a su brevedad: la falta de Prácticas de Enseñanza. Además, el sistema seguido para la realización y justificación de las Prácticas de Enseñanza de los alumnos no oficiales no ofrece, ciertamente, ninguna garantía y eficacia”.

hasta 1948<sup>30</sup>. Para el curso 1941-1942, el Ministro de Educación Nacional refería a las condiciones particulares de los aspirantes para justificar su resolución<sup>31</sup>. Para aquellas personas que tenían pendiente alguna asignatura se les concedía un nuevo plazo para superarlas y así sucesivamente con el objetivo de facilitar la titulación. Con posterioridad, distintos órdenes fueron ampliando plazos y autorizando exámenes a través de la modalidad de enseñanza no oficial<sup>32</sup>. De esta manera, el Plan de 1940 se prolongó en el tiempo y estuvo vigente mientras habían entrado en vigor los planes de estudio de 1942 y de 1945<sup>33</sup>. A pesar de las opiniones vertidas en los círculos profesionales sobre la escasa preparación de los titulados, esta opción se dilató al máximo, incluso en 1948 se permitió acceder a estos estudios<sup>34</sup>. Se llevó hasta márgenes extremos ya que se prorrogó de forma sucesiva durante más de diez años, circunstancia que permitió la titulación a un numeroso colectivo a través de la enseñanza no oficial.

### *El Plan Bachiller en Canarias*

En Canarias, el Plan Bachiller comenzó a impartirse en la segunda semana del mes de marzo de 1940, unos días después de la fecha oficial. Consistió en un curso intensivo organizado a lo largo de la semana, de lunes a sábado, que cumplió estrictamente con lo estipulado en la normativa. Dicho curso segregaba por sexos, disponía que las clases de alumnos y de alumnas se impartieran por separado, al estar prohibido el régimen de coeducación o enseñanza mixta. En cambio, no dictaminó segregación para el profesorado. Para mantener la separación de sexos en los lugares donde no había dos edificios, se permitía el funcionamiento en el mismo inmueble en turnos distintos. Por tal motivo en la Escuela Normal de La Laguna compartían instalaciones, pero a todos los efectos eran independientes y con turnos diferentes de clases en los seis días de la semana. La jornada de mañana, reservada para los alumnos, comenzaba a

<sup>30</sup> *Colección Legislativa*, 1948, p. 144.

<sup>31</sup> Declaraciones del ministro José Ibáñez Martín, “No es criterio del Ministro el que los plazos se amplíen; pero comprendiendo la diversidad de los casos según la residencia del que se deba examinar, y según las asignaturas que les falten, se manifestó propicio al estudio de las distintas situaciones particulares que se le sometían para resolver en justicia”, “Tres noticias de interés”, *Escuela Española*, Año II, Nº 37, Madrid, 29 de enero de 1942, p. 67.

<sup>32</sup> Orden de 23 de noviembre de 1943; Orden de 22 de diciembre de 1944; Orden de 13 de abril de 1945; Estanislao de Aranzadi: *Repertorio cronológico de legislación 1943*, p. 1544; *Repertorio cronológico de legislación 1945*, pp. 8 y 590.

<sup>33</sup> Orden de 15 de marzo de 1945. *Colección Legislativa*, p. 81.

<sup>34</sup> Orden de 26 de mayo de 1948. *Colección legislativa del MEN*, 1948, p. 144.

las 9 horas y acababa a las 13 horas. La jornada de tarde, destinada a las alumnas, se iniciaba a las 14 horas y terminaba a las 19 horas. Las alumnas bachilleres tenían un horario académico más amplio porque su programa de estudios incluía la materia de Labores, que englobaba Labores con diferentes puntos de aguja, Corte de vestidos y Economía doméstica, requisito en la formación de maestras. De acuerdo con los esquemas sociales y políticos del momento se estableció un programa con un currículo diferenciado por sexos, configurando un modelo magisterial orientado a la masculinidad y otro a la feminidad. Un ideal potenciado por la Falange Española de las Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista y por la Sección Femenina de acuerdo con sus principios programáticos de ideología fascista. No obstante, las Enseñanzas del Hogar o Labores, prescriptivas para las maestras, eran materias que figuraban también en los planes anteriores y planes sucesivos. Desde que se promulgó la primera Ley de Educación (1857), los contenidos sexistas estarían presentes en la escolaridad obligatoria y en otros niveles educativos hasta la Ley General de Educación (1970). Si bien la diferencia curricular por sexos fue una de las características de la educación española desde etapas anteriores al franquismo, en este período se reforzó el rol femenino y se encauzó a las niñas y jóvenes a la vida doméstica<sup>35</sup>.

La segunda edición en las escuelas normales laguneras igualmente no comenzó en la fecha oficial establecida el 20 de octubre, se inició el 25 de octubre al recibir con retraso la normativa<sup>36</sup>. En el primer cuatrimestre se impartían las materias de Religión e Historia Sagrada, Caligrafía, Música, Pedagogía, Prácticas de enseñanza, además de Costura, Bordado en blanco y Corte de ropa blanca para las aspirantes a maestras. En el segundo cuatrimestre cursaban Religión y Moral, Música, Pedagogía, Historia de la Pedagogía, Caligrafía, Prácticas de Enseñanza, así como Corte de vestidos, Labores artísticas y Economía doméstica las alumnas. En esta segunda edición se concretó en una macro materia denominada Labores repartida en los dos cuatrimestres con seis horas semanales de dedicación para las aspirantes a maestras.

De la misma manera que la formación teórica segregaba por sexos también lo hacía la formación práctica. Las Prácticas de Enseñanza se realizaban en la escuela de prácticas aneja masculina o femenina, respetando la debida separación de sexos. El período fijado para su ejecución fue entre el 5 de marzo y comienzo de las vacaciones del verano, en horario inverso a las clases teóricas. Si tenían las clases por las mañanas efectuaban las prácticas curriculares por las tardes y a la inversa, hacían prácticas por las mañanas quienes tenían clases por la tarde.

<sup>35</sup> González, 2014, pp. 337-363; González, 2009; González, 2001, pp. 369-386.

<sup>36</sup> AULLFM, Libro de Actas, Claustro del 18 de enero de 1940.

El alumnado de enseñanza libre realizaba las Prácticas de Enseñanza en las escuelas nacionales de las islas de forma flexible, garantizando el tiempo material prescrito, y las justificaban con la presentación de un certificado de la maestra o maestro que las dirigió con el visto bueno del inspector o inspectora de zona y la Memoria correspondiente. Con lo cual, el alumnado aspirante solo acudía a la Escuela Normal en las convocatorias señaladas para los exámenes. Esta posibilidad facilitó el acceso a estos estudios a los alumnos y alumnas que no podían cursar o asistir regularmente. En cierta medida este hecho restó valor a la enseñanza oficial al reconocer que por esta modalidad se lograba la titulación sin necesidad de recibir instrucción académica oficial, solo con la concurrencia a los exámenes de las diferentes materias máxime cuando las matrículas oficiales descendieron. No obstante, favoreció al estudiantado que no podía acceder a estudios oficiales ni desplazarse hasta la sede de la Escuela de Normal ni optar a otros estudios por carecer de medios económicos.

En las escuelas normales de La Laguna, el Plan Bachiller programado como curso “único” se prolongó en el tiempo con prórrogas sucesivas a través de la enseñanza libre, incluso algunos aspirantes obtuvieron la titulación más de una década más tarde. No todos lograron superar el curso, a veces suspendían materias y tenían que volver a examinarse en convocatorias siguientes. De forma paralela, mientras que se impartía enseñanza del Plan de estudios de 1942 y del Plan 1945, otros estudiantes se preparaban a través del Plan Bachiller (en proceso de extinción irreversible), dado que se permitía la conclusión de los estudios si tenían aprobadas algunas asignaturas. Con haber superado una asignatura, el alumnado iba realizando exámenes de forma paulatina y logrando completar el currículo académico requerido. La casuística fue de variada índole. Se dieron algunos casos de alumnas y alumnos que realizaron primero las prácticas curriculares y luego se presentaron a los exámenes de las materias. Así localizamos casos extremos de alumnado que terminó hacia mitad de la década siguiente. Citar, a modo de ejemplo, el caso de un alumno inscrito en el año académico 1944-1945 que realizó las prácticas curriculares entre el 1 de marzo y 4 de mayo de 1955 por lo que concluyó la titulación en el curso 1955-1956<sup>37</sup>. Otra situación fue la de un alumno que tardó cinco años en terminar los estudios, comenzó en el curso 1945-1946 y terminó en el curso 1950-1951<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> AULLFM, Alumnos, C241, E5141.

<sup>38</sup> AULLFM, Alumnos, C160, E3316.



*Las inscripciones de aspirantes a la titulación*

El Plan Bachiller, si bien fue pensado para titular a los bachilleres como maestros y premiar servicios prestados, no fue exclusivo para los hombres. También las mujeres optaron a la titulación, incluso algunas cursaron el bachillerato posteriormente para beneficiarse de sus prerrogativas. No obstante, estudiados los expedientes personales, en Canarias hemos comprobado que optaron otras personas. Entre los aspirantes hemos encontrado perfiles muy diversos, tales como militares excombatientes<sup>39</sup> (militares condecorados por méritos de guerra) y de milicias universitarias<sup>40</sup>, falangistas<sup>41</sup>, guardias civiles<sup>42</sup>, pero también religiosos, sacerdote<sup>43</sup>, sanitario militar<sup>44</sup>, médico<sup>45</sup>, abogado<sup>46</sup>, aparejador<sup>47</sup>, oficinista<sup>48</sup>, empleados<sup>49</sup> o sacerdotes y religiosos católicos adscritos a una determinada congregación que ejercían la docencia en colegios religiosos de su propia Orden. Incluso sorprende el caso de un excombatiente voluntario, de 44 años, con experiencia docente en colegios privados de Norteamérica, Cuba y Canarias. Este profesional había estudiado en el Seminario Conciliar Santo Tomás de Aquino de La Laguna (Tenerife), había cursado magisterio en La Habana y la enseñanza secundaria en las escuelas nocturnas de Chicago. Esta persona, anteriormente, había solicitado convalidación de sus estudios de magisterio al Ministerio de Educación Nacional, pero su petición fue rechazada. Posteriormente se le admitió para cursar el Plan Bachiller a través del sistema de enseñanza no oficial en 1940<sup>50</sup>.

Para el caso femenino no se recoge ninguna referencia de una posible actividad laboral excepto las vinculadas a la Sección Femenina. La Sección Femenina emitía

<sup>39</sup> AULLFM, Alumnos, C164, E3417; C166, E3450; C178, E3729; C182, E3831; C248, E5295.

<sup>40</sup> AULLFM, Alumnos, C154, E3195; C156, E3219; C159, E3304 y E3306; C161, E3343; C163, E3378. C164, E3397; C166, E3450, C178, E3729; C164, E3932 y E3406; C187, E3932; C199, E4196; C214, E4561; C237, E5049; C241, E5151; C248, E5295.

<sup>41</sup> AULLFM, Alumnos, C153, E3152; E3154 y E3159; C159, E3288; C162, E3353 y E3365; C163, E3417 y E3369; C165, E3417.

<sup>42</sup> AULLFM C159, E3304.

<sup>43</sup> AULLFM, Alumnos, C180, E3764.

<sup>44</sup> AULLFM, Alumnos, C200, E4224.

<sup>45</sup> AULLFM, Alumnos, C180, E3763.

<sup>46</sup> AULLFM, Alumnos, C221, E4711.

<sup>47</sup> AULLFM, Alumnos, C248, E5280.

<sup>48</sup> AULLFM, Alumnos, C160, E3322, E3323 y E3324; C161, E3343.

<sup>49</sup> AULLFM, Alumnos, C153, E3152 y E3161; C154, E3185; C248, E5293.

<sup>50</sup> AULLFM, Alumnos, C287, E6200.



informes sobre sus afiliadas y los servicios prestados<sup>51</sup>. Detallaba su adhesión al movimiento nacional, los servicios prestados en talleres patrióticos de costura, en comedores patrióticos, comedores infantiles, hospitales, servicios de propaganda para la Falange, en postulaciones o en otras tareas de la Sección Femenina. Otras habían ostentado cargos de administradoras, secretarías locales de la Sección Femenina, presidenta de la Juventud de Acción Católica, administradoras de comedores infantiles, etc. También algunas jóvenes acreditaron haber realizado el Servicio Social<sup>52</sup>. Las aspirantes adjuntaban los certificados prescriptivos para el acceso a estos estudios. Las alumnas solicitaban dispensa de escolaridad para que se les aceptara en la enseñanza no oficial. Algunas alegaron como excusa la edad, falta de recursos, la lejanía de su lugar de residencia, incluso estar casadas y tener hijos<sup>53</sup>.

En el Archipiélago Canario muchas personas optaron a la titulación de magisterio a través del Plan Bachiller. Considerando el tiempo histórico, que se correspondía con el período depresivo de la posguerra, hubo una demanda importante. Las matrículas aumentaron de forma notoria en los años 1940 y 1941 por la facilidad para titularse en un solo año académico y acceder al ejercicio profesional. También es destacable el nivel de éxito de los aspirantes en la enseñanza oficial. Por lo general aprobaban el curso completo en la convocatoria ordinaria, en algún caso completaron en la convocatoria extraordinaria. La modalidad de enseñanza no oficial significó una oportunidad para la titulación y el acceso al mundo laboral de un colectivo que, difícilmente, podía optar a estos estudios. Además de verse favorecidas por la enseñanza no oficial, algunas personas que inicialmente estaban matriculadas en el plan 1942, abandonaron para cursar el bachillerato y acogerse a este Plan de estudios en la misma modalidad.

La enseñanza no oficial era flexible porque podían examinarse de aquellas materias que se habían preparado y, de forma paulatina, ir superando los diferentes exámenes de las asignaturas que conformaban el curso. Esas facilidades permitían llevar la vida habitual, en especial al alumnado masculino que desempeñaba una actividad laboral de forma regular. Para aquellas personas que no podían optar a otra profesión fue una oportunidad para mejorar su condición sociolaboral. A su ritmo, y de acuerdo con sus circunstancias personales, iban presentando materias hasta completar el curso intensivo. Al margen de sus necesidades

<sup>51</sup> AULLFM, Alumnas, C66, E1724 y E1727; C68, E1754 y E1760; C79, E1798; C145, E3033.

<sup>52</sup> AULLFM, Alumnas, C65, E1699; C66, E1727; C67, E1728; C74, E1844 y E1858; C145, E3027.

<sup>53</sup> AULLFM, C70, E1787; C75, E1874; C125, E2699.

vitales es preciso considerar que la realidad geográfica insular, con precaria infraestructura de la red viaria y las deficientes comunicaciones interinsulares, dificultaban acudir diariamente a la Escuela Normal para recibir enseñanza presencial.

En cuanto al registro de matrícula, fue mayor en las dos primeras ediciones del Plan de estudios. Evidentemente, al no cursarse de forma oficial, comenzó a decrecer en el régimen de enseñanza libre. En 1940 la matrícula oficial masculina ascendía numéricamente a 95 alumnos de edades comprendidas entre 17 y 38 años<sup>54</sup>. Mientras la matrícula femenina era de 83 alumnas oficiales entre 17 y 31 años. El volumen de matrícula oficial en el primer curso ofertado prueba el interés que despertó el curso único por la oportunidad que brindaba. Este hecho contrasta con lo sucedido en las escuelas normales peninsulares que contaban con una mayor matrícula por el régimen de enseñanza libre que por el régimen de enseñanza oficial. En el segundo año bajó el número de aspirantes. Al año siguiente, en 1941, hubo 21 alumnos entre 18 y 27 años, así como 18 alumnas con edades que fluctuaban desde 19 a 32 años. En la segunda edición se redujo la matrícula oficial, pero se incrementó en la enseñanza no oficial, comportamiento similar al experimentado en el resto de las instituciones normalistas españolas.

En la enseñanza no oficial, las inscripciones se mantuvieron oscilantes hasta finalizar la década y extinguirse el Plan de estudios. La matrícula de alumnos no oficiales comenzó con 45 en 1940 y en el año siguiente desciende a 35. En el caso de las alumnas en 1941-1942 bajó a 14 alumnas, pero volvió a remontar en el curso siguiente (1942-1943) ascendiendo a 30 alumnas, pues se dio el caso de alumnas que obtuvieron el bachillerato en ese año y se matricularon en el Plan Bachiller. En los años sucesivos continuó el descenso de matrícula libre.

En relación con las edades de la muestra de estudiantes, decir que el abanico de edad fue más amplio por el sistema de enseñanza libre que por la enseñanza oficial y respecto a otros planes de estudio. Localizamos expedientes de aspirantes con ángulo de edad avanzada como sector estudiantil. Entre los inscritos había varones que tenían un rango de edad entre los 20 y 53 años. En el caso de las mujeres encontramos un grupo de aspirantes que oscilaban entre los 18 y 42 años. Un hecho insólito en aquellas fechas posteriores a la guerra civil fue que personas adultas con más de 40 y 50 años accedieran a una titulación académica. Unas edades avanzadas inusuales en el contexto estudiantil de la época. Algunas personas trabajaban o eran profesionales de distintos sectores y a través de enseñanza libre se titularon, de ahí que contaran con mayor edad y

<sup>54</sup> AULLFM, Libro de matrícula de alumnos.

rompían con el perfil joven del alumnado. Además, se les concede la dispensa de escolaridad tanto a hombres como a mujeres por ser mayores de 24 años, de manera que se permitía la enseñanza no presencial.

La extracción social del alumnado reproducía el modelo de épocas anteriores. Una profesión que se nutría de las clases intermedias, así como del nivel medio bajo de zonas rurales y urbanas, con un componente endogámico de hijos y familiares de maestras o maestros. Por ejemplo, se dio el caso de tres sobrinos del maestro de la escuela donde realizan las Prácticas<sup>55</sup>. Sin embargo, hubo una presencia destacada de militares y excombatientes.

La procedencia de aspirantes era mayoritaria del Archipiélago Canario, naturales de diferentes pueblos de las islas de Tenerife, La Palma, Gomera, El Hierro, Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote, aunque al estar la Escuela de Magisterio radicada en La Laguna había una mayor presencia de alumnado originario de Tenerife, tanto del norte como del sur de la isla<sup>56</sup>. La mayor cantidad procedía del área metropolitana de Tenerife (La Laguna y Santa Cruz) y de la isla de La Palma. También había alumnado procedente de la España peninsular, entre ellos había naturales de Ceuta<sup>57</sup>, Jaén<sup>58</sup>, Burgos<sup>59</sup>, Madrid<sup>60</sup>, Zaragoza<sup>61</sup>, Salamanca<sup>62</sup>, Valladolid<sup>63</sup>, Barcelona<sup>64</sup>, La Coruña<sup>65</sup>, Palencia<sup>66</sup>, Toledo<sup>67</sup>. Otros, oriundos de países iberoamericanos, como Brasil<sup>68</sup>, Cuba<sup>69</sup> y Puerto Rico<sup>70</sup>, producto de la emigración de familias isleñas.

El cómputo inicial de matrícula fue elevado, pero desciende en los años sucesivos. Las características geográficas del Archipiélago junto a las dificultades económicas de la población restaban eficacia a las aspiraciones de la juventud

<sup>55</sup> AULLFM, Alumnos, C183, E3856; C160, E3322, E3323 y E3324.

<sup>56</sup> AULLFM, Libros de matrícula de alumnos y de alumnas.

<sup>57</sup> AULLFM, Alumnos, C204, E4314

<sup>58</sup> AULLFM, Alumnos, C159, E3304.

<sup>59</sup> AULLFM, Alumnos, C159, E3306

<sup>60</sup> AULLFM, Alumnos, C154, E3206; C178, E3737.

<sup>61</sup> AULLFM, Alumnas, C164, E3401.

<sup>62</sup> AULLFM, Alumnas, C199, E4196; C241, E5151.

<sup>63</sup> AULLFM, Alumnas, C72, E1819.

<sup>64</sup> AULLFM, Alumnas, C73, E1845; Alumnos C204, E4213.

<sup>65</sup> AULLFM, Alumnas, C71 E1812

<sup>66</sup> AULLFM, Alumnas, C71 E1820

<sup>67</sup> AULLFM, Alumnas, C59, E1601

<sup>68</sup> AULLFM, Alumnos, C164, E3397.

<sup>69</sup> AULLFM, Alumnas, C65, E1698; C 137, E 2895; C145, E3026; Alumnos, C164, E3414; C247, E5270.

<sup>70</sup> AULLFM, Alumnas, C194, E4089.

isleña. A pesar de la lejanía del territorio peninsular, la autarquía también marcó la vida cotidiana en el Archipiélago Canario donde la supervivencia fue complicada. El panorama económico después de la guerra fue crítico por el forzado aislamiento y el Estado español tuvo que abastecerse de sus propios recursos. A esta circunstancia es preciso añadir los efectos de la Segunda Guerra Mundial, cuyas repercusiones se dejaron notar en las islas por la dependencia de los mercados europeos<sup>71</sup>. Con el inicio de la gran guerra en 1939, el negocio de exportación semanal de tomates y plátanos de las Islas Canarias a Inglaterra, Alemania, Países Bajos, Italia y Francia se interrumpió al cerrarse los puertos receptores, hecho agudizado al depender tanto la comercialización como el abastecimiento de sus productos de la economía europea<sup>72</sup>. El comercio isleño se hundió y el mercado se reducía a la península, remesándose algunas partidas a Suiza, Suecia e Irlanda. El desempleo laboral y la miseria asoló a la población insular generando una crisis de subsistencia; ni siquiera los salarios alcanzaban para adquirir los productos básicos<sup>73</sup>. Las nefastas consecuencias para la población se tradujeron en la emigración a América, muchas veces de forma irregular, empujada por la miseria y el hambre. Y aunque España no participó en el conflicto internacional, la posición geoestratégica del Archipiélago fue utilizada por las potencias europeas en conflicto.

### *La formación práctica*

Las Prácticas de Enseñanza eran un componente básico en la formación y una parte sustancial de la misma para la acreditación profesional. A pesar de la reducida formación inicial del Plan de estudios, se contemplaba como materia importante en su período de formación. La capacitación práctica formaba parte del programa de formación inicial integrando la teoría y la práctica, pues se aprende a ser docente a través de los saberes teóricos y de la ejercitación práctica. Como materia curricular obligatoria, la cursaban tanto el alumnado de enseñanza oficial como el de enseñanza libre. Para aprender de la práctica, a modo de ensayo e iniciación en su futura profesión, desarrollaban un período en las escuelas prácticas anejas a la escuela de magisterio y en las escuelas públicas de Canarias, denominadas escuelas nacionales de niños o niñas.

El alumnado oficial realizaba las Prácticas de Enseñanza diariamente en la escuela práctica aneja a la Escuela Normal, de lunes a sábado bajo la supervisión

<sup>71</sup> Guerra, 2003; Guerra, 2010, pp. 71-115.

<sup>72</sup> Ponce, 2006; Díaz, 2009, pp. 118-127.

<sup>73</sup> Díaz, 2009, *op. cit.*, p. 119.

de la directora de la Escuela Normal como responsable de la materia. El horario de Prácticas de Enseñanza era inverso al de las clases teóricas. Los alumnos las realizaban por las tardes de 14 a 17 horas entre los meses de marzo y mayo. Mientras las alumnas se ejercitaban por las mañanas de 9 a 12 horas. A partir del 16 de mayo se invertía el horario para que todos los alumnos y todas las alumnas se ejercitaran en las dos sesiones laborales, en horario de mañana y tarde, dado que la experiencia pedagógica era diferente<sup>74</sup>.

A nivel teórico, las Prácticas como asignatura contaban con material, guías y bibliografía donde se trataban cuestiones específicas relativas a la institución escolar y metodología didáctica. Los libros eran utilizados como material de aprendizaje previo a la realización del período de prácticas. El alumnado recibía por parte del profesorado, un conjunto de orientaciones y pautas para el correcto desempeño de las Prácticas de Enseñanza, además de las indicaciones y observaciones del respectivo maestro/a que las tutelaba. Las Prácticas se teorizaban haciendo una reflexión de lo que debía ser una clase, se excluía de la teoría todo aquello que no se podía llevar a la práctica y a la inversa dado que se trataba de experiencias planificadas para capacitar, a modo de ensayo, al nuevo docente. Con las Prácticas se pretendía aprender de las experiencias y aprendizajes de otros docentes para adaptarlos a contextos similares y fomentar el aprendizaje activo para que tuvieran conocimiento directo de la educación. Esos maestros y maestras, que actuaban como tutores de Prácticas en las escuelas, se convirtieron en referentes o modelos a imitar, sus acciones eran ejemplos a seguir propiciando la repetición de experiencias. Se trataba de una retroalimentación que permitía aplicar los conocimientos a las situaciones que se presentaban en el aula a la vez que entrenaban su capacidad de respuesta a los mismos. Al finalizar el período emitían el correspondiente certificado donde se hacía constar la fecha de prácticas firmado por el maestro o maestra con el visto bueno del inspector o inspectora, con estampación de sellos oficiales porque debían acreditar el tiempo de prácticas y acompañar una Memoria de Prácticas al concurrir al examen de Prácticas de Enseñanza. En las certificaciones se hacían valoraciones exaltando la buena conducta moral, religiosa y patriótica intachable. Los comportamientos teñidos de la ideología nacionalcatólica constituyeron señas de identidad magisterial. Los métodos o estrategias didácticas y las innovaciones se mezclaron con los valores ideológicos. La planificación de lecciones, del contenido de aprendizaje curricular, formas de explicación, actividades y tareas constituían elementos esenciales para el

<sup>74</sup> AULLFM, Libro de Actas de Claustro. Acuerdo del claustro celebrado el 13 de marzo de 1940.

aprendizaje práctico. No improvisaban las clases, preparaban las lecciones y actividades, tal como hemos constatado en las hojas de preparación que acompañaban a las Memorias dejando así constancia de su actividad práctica.

Además, los aprendices y aprendizas dejaron huella de su experiencia pedagógica y contamos con la visión sobre la realidad escolar de los difíciles años de la larga posguerra española a través de las Memorias de Prácticas de Enseñanza. Versan sobre la experiencia en distintas escuelas de diversos pueblos del Archipiélago, si bien, localizamos mayor número del área metropolitana de Tenerife porque había una mayor matrícula de estas zonas. Dichas Memorias constituyen un testimonio de su paso por la escuela, con las observaciones y las actividades que desarrollaron. No había formato para la presentación, siendo muy heterogéneas en extensión, aunque en los contenidos sí se puede deducir que recibían orientaciones. Se trata de documentos personales y subjetivos porque recogen aspectos que consideraron importantes desde su óptica. Presentaron un texto de extensión variada, entre 5 y 40 páginas, con una estructura bastante homogénea, en formato cuartilla, manuscritas o mecanografiadas recogen cuestiones relativas a su experiencia como maestros y maestras en prácticas. Desde la infraestructura del espacio escolar, higiene, mobiliario, organización, asistencia, material, recursos, actividades didácticas, metodología, lecciones, a la enseñanza de la religión y enseñanzas patrióticas. La totalidad de las memorias describe la decoración de las aulas o salón de clases. Todas coinciden en la iconografía, la simbología característica, los cuadros de Franco, José Antonio, la bandera y las imágenes religiosas colocadas en las paredes. En las escuelas unitarias y graduadas, en zonas urbanas y rurales, estaban presentes los cuadros y las imágenes ambientando y propagando la ideología nacionalcatólica. También incluían referencias sobre la escolaridad de la época, las deficiencias de infraestructuras, material y recursos, igual que reflejaban el contexto exponiendo la pobreza y carencias de la infancia escolarizada y sus familias.

En las Memorias observamos diferencias de género, tanto en la presentación como en el contenido, las aprendizas de maestras fueron más detallistas que sus compañeros. Las alumnas relataron la estampa de pobreza escolar, además de las referencias al currículo diferenciado y a las actividades diseñadas para las niñas a través de las materias del hogar, juegos, rezos y cantos marianos.

En otro orden, referir a las calificaciones de las Prácticas una materia que no era frecuente suspender porque el estudiantado se presentaba a las materias que habían preparado, aunque que encontramos algún suspenso en las Prácticas por la modalidad de enseñanza libre. Ciertamente que hubo algunas materias que suspendieron incluso Religión, Música, Labores o Prácticas de Enseñanza. Como dato singular, señalar el suspenso de las Prácticas del primer cuatrimestre (1940-1941) de un aspirante al magisterio, de profesión militar,

pero más tarde superó dicha materia en otra convocatoria<sup>75</sup>. Se trataba de un soldado condecorado con la Cruz de Guerra, la Cruz de la Campana y una Cruz Roja. Es decir, con méritos de guerra, pero con pocas habilidades didácticas y escasa capacidad docente.

Queremos destacar el conjunto de experiencias prácticas vinculadas con la renovación pedagógica y metodológica, tales como actividades y métodos activos como referentes en esta realidad escolar y sus interrelaciones con las corrientes europeas. A pesar del rechazo de la pedagogía extranjera por parte de las autoridades y pedagogos del régimen, tanto las maestras como los maestros se inclinaron por las diferentes realidades metodológicas europeas. El alumnado reflejó la pedagogía activa que se llevaba a cabo en las diferentes escuelas de Canarias. Los profesionales de la enseñanza no rompieron el interés por los avances científicos y su significación para acercarlos a la vida escolar.

La Orden Ministerial de 9 de octubre de 1945 (BOE 11 de octubre) mandaba organizar a las Escuelas de Magisterio masculina y femenina como dos centros independientes. En La Laguna funcionaba con el mismo equipo directivo para las dos y ocupaba el mismo espacio en dos turnos, por no disponer de mayor infraestructura. A partir del curso 1945-1946 se organizan en dos centros independientes. Curiosamente dos mujeres se ocuparon de la dirección, en el caso de la escuela masculina de forma provisional pues debía de ocupar el cargo un hombre. El profesorado ya no impartiría indistintamente la docencia, sino que tendría un nombramiento específico para cada centro. Para la Escuela de Magisterio femenina resultó elegida directora propietaria Isidra Ruiz Ochoa y como secretario provisional el profesor de religión Juan Negrín Viñas (cura). La Escuela del Magisterio masculina tenía de directora provisional a Visitación Viñas Ibarrola y como secretario propietario Arturo Salazar Suárez<sup>76</sup>. El término Escuela Normal (proviene del francés *École Normale*) adoptó su nombre de su objetivo inicial de establecer las *normas de enseñanza* y a partir del concepto francés de proporcionar un modelo de escuela, con el objetivo de enseñar el método, la didáctica y la pedagogía. Tal denominación aplicada a estas instituciones surgidas en tiempos de ideología liberal cayó en desuso para la administración pública. Parece que tal denominación no convenció a las nuevas autoridades, si bien durante la II República ya pasaron a denominarse Escuelas del Magisterio Primario. En la mente colectiva ha llegado a nuestros días como “la Normal”, aunque las nuevas generaciones lo desconocen.

<sup>75</sup> AULLFM, Alumnos, C166, E3450.

<sup>76</sup> AULLFM, Libro de Actas. Claustro celebrado el 14 de enero de 1946.



La preparación del magisterio siguió en descenso y continuó el desmantelamiento de las mejoras alcanzadas<sup>77</sup>. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 atendía a la organización de las instituciones académicas y refería a la formación del magisterio en el Capítulo II de la citada ley (artículos 58 hasta el 71).

### *Conclusiones*

Desde el 18 de julio de 1936, de forma inmediata al pronunciamiento militar, el Archipiélago Canario quedó bajo poder militar. No en vano Francisco Franco, a la sazón comandante general de Canarias<sup>78</sup>, planificó el golpe de estado en Tenerife y declaró el estado de guerra en Canarias; desde aquí partió hacia Marruecos para después pasar a la España continental<sup>79</sup>. El territorio insular no fue escenario de guerra, pero hubo un rápido sometimiento y control de la población<sup>80</sup>. El discurso ideológico caló muy rápido, no tanto por su sintonía como por la fuerte represión desplegada. De manera que no se paralizó la vida cotidiana ni se interrumpió la actividad académica.

La implantación de la dictadura franquista supuso para algunas personas el triunfo de sus ideas y la vuelta a una España católica, pero para otras significó el exilio, la cárcel y la depuración. El planteamiento ideológico también se relacionaba con la percepción que se tenía sobre las mujeres. En función de esa ideología se estableció el primer y principal objetivo: reimplantar el modelo patriarcal, el tradicional de la mujer madre y esposa centrada en el hogar. Al margen del período republicano, el magisterio se había formado en su mayoría en una Escuela Normal segregada con una preparación profesional diferenciada, dado que el objetivo era prepararlas para la formación de las niñas, futuras mujeres hogareñas que debían adaptarse a una sociedad desigual entre ambos sexos.

Durante la incipiente dictadura se pretendía el adoctrinamiento de las nuevas generaciones y se canalizó de forma transversal a través de la formación del magisterio, además incluyendo materias específicas como la Educación Patriótica y la Educación Física, junto a las Enseñanzas del Hogar para las maestras, puesto

<sup>77</sup> Molero, 2015, p. 40; Molero, 2000, p. 73.

<sup>78</sup> *Gaceta de Madrid*, N° 54, Madrid, 23 de febrero de 1936, p. 1.547. Decreto nombrando comandante militar de Canarias al general de división don Francisco Franco Bahamonde, jefe del Estado Mayor Central del Ejército.

<sup>79</sup> Alía, 2018, *op. cit.*, p. 110.

<sup>80</sup> Decreto anulando la declaración del estado de guerra en todas las plazas de la Península, Marruecos, Baleares y Canarias y donde se haya dictado esta medida, *Gaceta de Madrid*, N° 201, Madrid, 19 de julio 1936, p. 723.



que configuran un nuevo modelo de educación con una fuerte carga ideológica que favorecía el nacional-catolicismo promovido por el Estado a través de las instituciones de Falange (Organización Juvenil Española y Sección Femenina). La segregación sexista y la eliminación de la coeducación respondían a los modelos educativos dirigidos a los hombres y a las mujeres. Las enseñanzas de Labores legitimaban el papel subsidiario de la mujer en la sociedad y afianzaba su función reproductiva. En general, las profesoras eran personal de la Sección Femenina que se capacitaban como instructoras en centros propios, pero carecían de cualificación académica como profesoras normales. También la Educación Patriótica y la Educación Física eran materias impartidas por la Sección Femenina y la Falange masculina con textos específicos y publicados por estas instituciones. Se cuestionaba los ideales democráticos, los valores patrios y las creencias que no fueran las del régimen nacional católico. La enseñanza de Religión se proyectaba en el currículo transversalmente y toda la actividad académica se hallaba influida por la doctrina y moral católica. Las visitas del cura párroco a las escuelas y la asistencia regular de los educandos con sus docentes a la iglesia, la asistencia a misa y otras actividades litúrgicas demuestran el estrecho cerco a la escuela y al magisterio.

La formación inicial del magisterio se vio afectada por los avatares del país, tanto que se rebajó el nivel de preparación académica y se relegaron las instituciones formadoras. El nacionalcatolicismo rompía con las directrices de la sociedad democrática para enseñar a aprender a ser maestros y maestras. Para transmitir la ideología y apoyarse en formas autoritarias requería desaprender otros enfoques pedagógicos. El reaprender comportaba una nueva manera de ejercer la profesión, así como la transmisión de estilos de comportamiento y valores autoritarios para formar nuevas generaciones bajo las consignas ideológicas. El Plan Bachiller o Plan de 1940 suponía la reconceptualización docente y el aprendizaje de una nueva cultura profesional en el contexto de la posguerra. Si bien resolvía la carencia de profesionales, rebajaba la cualificación y formación; en definitiva, subestimaba la preparación académica del magisterio.

En el análisis documental y rastreo de la información debemos destacar el significado aporte de los trabajos académicos que presentan los estudiantes tras realizar el período de prácticas en las escuelas públicas, es decir, las Memorias de prácticas. La renovación metodológica en las últimas décadas ha abierto espacio a un abanico de fuentes, desde los materiales didácticos, libros, cuadernos, a las memorias académicas. Hasta fechas relativamente recientes las Memorias de prácticas eran poco valoradas, pero se reconoce su extraordinaria importancia como informe de la escuela a través de la mirada subjetiva de los aprendices de maestros y maestras. Los materiales etnográficos se incluyen entre las tendencias alternativas de investigación en historia de la educación.

Este enfoque de investigación cualitativo describe la realidad de la dinámica escolar considerando que lo que ocurre en la escuela no solo se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución, pues la escolaridad va más allá de las paredes del edificio; afecta a la vida de niños y niñas, de las familias, del entorno local, la política, etc. En este caso, las Memorias, fuentes documentales etnográficas inéditas, se convierten en el espejo de la realidad escolar, de sus problemas, carencias y necesidades, pero también de la infancia y de las familias de la posguerra. No disponemos de memoria fotográfica, pero sí contamos con la descripción, a modo de retrato, de la realidad escolar y la actividad cotidiana en el salón de clase. La carencia de memoria fotográfica se entiende que no hay imágenes debido a la pobreza de la escuela pública de la época. La triangulación del espacio y tiempo con la infancia nos permite constatar los datos obtenidos. No obstante, es preciso destacar que la realidad rural no se contemplaba en la formación inicial. Solamente parte del alumnado que cursó estudios a través del régimen de enseñanza libre se ensayó como docente en escuelas del ámbito rural de las islas. No existían escuelas normales Rurales, a pesar de que la población escolar en las zonas rurales era numerosa y las escuelas eran mayoritariamente rurales. El Plan Bachiller permitió conocer las escuelas nacionales repartidas por la geografía insular al aceptar que el alumnado de enseñanza libre pudiera realizar las prácticas en su zona de referencia. En las islas no recibían preparación específica sobre el ámbito rural porque en España no existían ni funcionaron escuelas normales Rurales como sucedía en diferentes países de América Latina<sup>81</sup>, como en Argentina, Chile, Colombia, México y Brasil. Queremos destacar al respecto que, en Chile hasta 1973 hubo más de 20 escuelas normales y las del sur del país preparaban especialmente maestros rurales. La Ley de Enseñanza Normal (1929) estableció la creación de un nuevo tipo de instituciones, las escuelas normales rurales para la “formación de profesores de escuelas rurales”<sup>82</sup>. Tampoco la formación se definió desde los contextos socioculturales, que le permitieran enfrentar la dinámica y compleja vida tradicional campesina porque no se hallaba en relación con el medio geográfico, ni siquiera contemplaba las singularidades del entorno rural. Mucho menos consideraba las peculiaridades regionales; la política centralista ignoró la identidad del territorio insular igual que hacía con otras zonas de la geografía española. Por el contrario, supeditó la formación docente al perfil centralista y homogéneo que no consideraba la realidad insular ni su propia idiosincrasia, es decir, ignoraba sus rasgos culturales. Si bien las

<sup>81</sup> Flores, 2019; Campos y Montes, 2018.

<sup>82</sup> Pérez, 2018, p. 8.

peculiaridades del archipiélago estaban reconocidas en el régimen económico y en el funcionamiento de algunas instituciones administrativas como los cabildos insulares. A nivel educativo, el Plan de estudios de 1931 bajo bandera republicana introdujo seminarios y materias específicas sobre la cultura insular en la formación inicial del magisterio tal como hemos constatado en el plan docente correspondiente. No obstante, el estudiantado adquiriría el conocimiento directo de la realidad insular a través de ejercitación práctica en las escuelas, dejando huella de este testimonio en las Memorias de prácticas. En aquel contexto se les denominaba escuelas nacionales de niñas o escuelas nacionales de niños y funcionaban como escuelas unitarias (equivalentes a escuelas multigrados). Así mismo observamos que a pesar de la segregación escolar había algunas escuelas mixtas en pueblos o barrios periféricos regentadas por maestras. Los métodos que aplicaron en la escuela de la posguerra, según se recogen en las Memorias de prácticas, fueron los métodos activos que maestros y maestras habían aprendido en períodos anteriores, en especial durante la II República. Resulta paradójico que durante la dictadura franquista se utilizaran metodologías activas, tan criticadas por el régimen, y que entraban en colisión con la política educativa del mismo. El análisis de la cultura escolar desarrollada nos aleja de la visión estereotipada de la escuela franquista. Este estudio nos ha permitido evidenciar que el magisterio no rompió con la pedagogía activa y las directrices pedagógicas de la “escuela nueva”. Refieren a la motivación como el eje en la tarea diaria, para captar el interés de los discentes, para despertar su curiosidad y para centrar la atención de la clase, con preguntas constantes para evitar distracciones. Por ejemplo, aplicaban métodos innovadores para posibilitar la participación y despertar la atención a través de preguntas orales. De manera que las innovaciones educativas no desaparecieron de la praxis escolar y pervivieron en la escolaridad a pesar de los rígidos moldes y el encorsetamiento pedagógico de la dictadura. Sin embargo, tanto maestras como maestros tuvieron que adaptarse a las prescripciones de la normativa, acatar las indicaciones de las autoridades académicas, religiosas y civiles que vigilaban su trabajo en la escuela para que fueran fieles reproductores del orden dictatorial vigente, pero a juzgar por las Memorias de prácticas la metodología escapó del rígido control.

La muestra de expedientes consultados, atendiendo a la variable de género, contienen un mayor número de alumnos porque había mayor cantidad de hombres aspirantes que poseían el título de bachiller además del importante número de beneficiarios varones en orden a sus servicios por la patria. Ciertamente se fortalecieron los roles tradicionales y se exaltaba la misión doméstica de las mujeres, pero los estudios de magisterio se consideraron compatibles y afines con la misión hogareña que debían cumplir las mujeres. Fue una de las escasas alternativas profesionales aceptada socialmente porque las maestras

serían las formadoras de generaciones de niñas, futuras mujeres, esposas, amas de casa y madres de familia devotas que necesitaba la España de la posguerra.

El recorrido de los aprendices de maestros y maestras que transitaron por las escuelas unitarias o escuelas graduadas en unos entornos muy precarios, con carencias de materiales, de infraestructuras y recursos, vivieron en condiciones de incomodidad, por las grandes distancias que debían recorrer por vías en mal estado y por caminos de herradura, por los desplazamientos en barco desde otras islas, etc. para contribuir a la transformación del país, creando las condiciones culturales mínimas a las nuevas generaciones y, a la vez, mejorar sus propias condiciones de vida. Los maestros y maestras aprendieron a trabajar con muchas deficiencias y a vivir en entornos poco confortables, pero vivían mejor que la mayoría de la población donde se desempeñaban.

En especial las alumnas maestras en prácticas demostraron mayor sensibilidad con la pobreza que sufría la infancia, detallaron el panorama insular revelando una historia de desigualdades sociales. Refieren al absentismo escolar debido al trabajo infantil muy asociado a la crisis de subsistencia que sufría la población de áreas urbanas y rurales. Retratán el cuadro de pobreza de las niñas, desnutridas, mal vestidas, descalzas y faltas de higiene derivada de las consecuencias del desabastecimiento y los efectos del racionamiento lo sufrieron en las Islas Canarias, aunque fueron zona de retaguardia. Las carencias de todo tipo que afectaron a la población isleña de la posguerra se acentuaron con el conflicto internacional de la Segunda Guerra Mundial, hecho agudizado al depender de la economía europea tal como hemos expuesto en páginas anteriores. La insularidad ha sido un agravante para la vida cotidiana. La respuesta de la población fue buscar su válvula de escape en América. En este período, al exilio por razones políticas hay que añadir el exilio por razones económicas. Muchos canarios jóvenes, incluso algunos prófugos del servicio militar, emigraron a América para labrarse un porvenir que en su terruño no lograban. Emigraron sobre todo a Venezuela, Cuba, República Dominicana, Argentina. Los años cuarenta del pasado siglo, resultaron peores que los años de la guerra civil. La década de la larga posguerra, coincide también con la emigración clandestina debido a los estrictos controles administrativos.

En el contexto de la dictadura, y a pesar de la reducida formación académica que recibieron, los egresados del Plan Bachiller, como docentes, contribuyeron a la alfabetización de los niños y niñas, redimiendo de la ignorancia a las nuevas generaciones de Canarias, históricamente una de las regiones con mayores tasas de analfabetismo de España. Con su labor como enseñantes, los bachilleres pedagógicos ayudaron a mejorar el nivel cultural del Archipiélago siempre olvidado por la administración centralista española. Se puede añadir a lo expresado anteriormente que tanto las maestras como los maestros

influyeron en la vida de la gente y se convirtieron en referentes. Sus funciones no terminaban en la escuela; se prolongaron más allá de la institución escolar y se proyectaron en el entorno. De ahí la importancia como difusores de los valores ideológicos del régimen nacionalcatólico y que estuvieran sometidos a control por las autoridades administrativas y religiosas. Su comportamiento, moralidad y su misión educativa les revistió de competencias y reconocimiento que ostentaban junto a las figuras del cura párroco, la guardia civil y el médico sobre todo en las zonas rurales. Su ejercicio profesional llegó a los tiempos de la democracia, una etapa muy diferente a la que habían conocido en sus inicios. Desde la administración educativa, progresivamente, se facilitó formación al colectivo docente sobre las novedades introducidas en el sistema educativo. Los docentes formados con este Plan de estudios recibieron diferentes cursos de actualización en programas y nuevas metodologías. Un colectivo que fue preparándose y adaptando a los cambios, a la propia evolución de la enseñanza, tal como prescribía la normativa, y al nuevo escenario social.

### *Siglas*

AULL: Archivo de la Universidad de La Laguna

AULLFM: Archivo de la Universidad de La Laguna. Fondo de Magisterio

BOE: Boletín Oficial del Estado

C: Caja

E: Expediente

MEN: Ministerio de Educación Nacional

### *Bibliografía*

ABOS OLIVARES, PILAR, *Franquismo y Magisterio: Represión y depuración de Maestros en la provincia de Teruel*, Zaragoza, Prensas Universitarias, 2015.

ALARES LÓPEZ, GUSTAVO, “*Políticas del pasado en la España franquista (1939-1964)*”, Madrid, Marcial Pons, 2017.

ALÍA MIRANDA, FRANCISCO, *Historia del Ejército español y de su intervención política*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2018.

ARANZADI, ESTANISLAO, *Repertorio cronológico de legislación*, Pamplona, Imprenta Aranzadi, 1943 y 1945.

ARAQUE HONTANGAS, NATIVIDAD, “La formación de las maestras durante la primera etapa del Franquismo”, *Tendencias pedagógicas*, Vol. 14, Madrid, 2009, pp. 117-128.

ÁVILA FERNÁNDEZ, ALEJANDRO Y JUAN HOLGADO BARROSO, “El magisterio primario en España: ¿formación/deformación?”, *Reflexiones*, N° 224, Madrid, 2010, pp. 409-421.

- ÁVILA FERNÁNDEZ, ALEJANDRO Y JUAN HOLGADO BARROSO, “La Formación Inicial y Permanente del Magisterio Primario en Andalucía Durante los Siglos XIX y XX”, en María Isabel Corts Giner y María Consolación Calderón España (coord.) *Estudios de Historia de la Educación Andaluza*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 2006, pp. 123-190
- ÁVILA FERNÁNDEZ, ALEJANDRO Y JUAN HOLGADO BARROSO, *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*, Madrid, Ministerio de Educación, 2008.
- BAELO, ROBERTO Y ANA ROSA ARIAS, “Formación del maestro. De la teoría a la práctica”, *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 18, Madrid, 2011, pp. 105-131.
- CAMPOS FERREIRA, NILCE VIEIRA Y YESICA PAOLA MONTES GELES, “Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas”, *Revista de Educação Pública*, Vol. 27, N° 65-1, Cuiabá, 2018, pp. 487-506.
- CAMPRUBÍ BUENO, LINO, *Los ingenieros de Franco*, Barcelona, Crítica, 2017.
- CASANOVA, JULIÁN, *La iglesia de Franco*, Barcelona, Crítica, 2005.
- CASTRO SÁNCHEZ, ÁLVARO, *La utopía reaccionaria de José Pemartín y Sanjuán (1858-1954). Una historia genética de la derecha española*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2018.
- COLECCIÓN LEGISLATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1940 y 1940.
- DÍAZ BENÍTEZ, JUAN JOSÉ, *Anglofilia y autarquía en Canarias durante la Segunda Guerra Mundial*, Santa Cruz de Tenerife, Editorial Idea, 2009.
- FLORES MÉNDEZ, YESSSENIA, “Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla”, *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Año 40, N° 87, México D. F., 2019, pp. 205-226.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA, “Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres”, *Hispania Sacra*, Vol. 66, N° 133, Madrid, 2014, pp. 337-363.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA, “La educación insular durante el franquismo”, *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico*, N° 18, Puerto del Rosario, 2005, pp. 411-436.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA, “La formación de las mujeres en la posguerra española: Canarias como ejemplo”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 53, N° 3, Madrid, 2001, pp. 369-386.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA, “Las Escuelas Normales en la Laguna: 1936-1946. Una década en la formación del Magisterio”, *Anuario de Estudios Atlánticos*, Vol. 1, N° 46, Las Palmas de Gran Canaria, 2000, pp. 167-234.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA, “Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 61, N° 3, Madrid, 2009, pp. 93-106.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA, “Mujeres, educación y democracia”, *Revista de educación*, N° 351, Madrid, 2010, pp. 337-359.
- GRAHAM, HELEN, *Breve historia de la guerra civil*, Madrid, Espasa-Calpe, 2006.
- GRAHAM, HELEN, *La república española en guerra (1936-1939)*, Barcelona, Debate, 2019.

- GUERRA PALMERO, RICARDO, “Canarias (1936-1959): represión, autarquía y control social. Un estado de la cuestión”, *Cuadernos republicanos*, N° 74, Madrid, 2010, pp. 71-115.
- GUERRA PALMERO, RICARDO, “FET y de las JONS en Canarias en la década de 1940: Una primera aproximación”, *Hispania Nova*, N° 3, Madrid, 2003, s/p.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ MARÍA, “Modelos de formación de profesores en la España contemporánea”, en Miguel Martín-Sánchez y Tamar Groves (eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*, Salamanca, FahrenHouse, 2015, pp. 11-36.
- HOLGADO BARROSO, JUAN, “Las Escuelas Normales: Unas Instituciones para la Formación del Magisterio Primario”, en María Nieves Gómez García e Isabel Corts Giner (dir.), *Historia de la Educación en Andalucía*, Sevilla, Fundación el Monte, 2004, pp. 165-170.
- LÓPEZ BAUSELA, JUAN RAMÓN, *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*, Madrid, Biblioteca Nueva/Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, JOSÉ, “El árbol de la ciencia nacionalcatólica: los orígenes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 38, Número especial, Madrid, 2016, pp. 171-184.
- MARINAS, JOSÉ MIGUEL Y JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA (eds.), *Memoria y futuro. Construcción del vínculo político*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015.
- MOLERO, ANTONIO, “La formación del maestro español, un debate histórico permanente”, *Revista de educación*, Extra 1, Madrid, 2000, pp. 59-82.
- MOLERO, ANTONIO, “Modelos de formación de maestros”, en Teresa González Pérez (ed.), *Reformas educativas y formación de profesores*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015, pp. 23-47.
- MORADIELLOS, ENRIQUE, *Francisco Franco: Crónica de un caudillo casi olvidado*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- MORENTE VALERO, FRANCISCO, “La muerte de una ilusión: el magisterio español en la guerra civil y el primer franquismo”, *Historia y Comunicación Social*, N° 6, Madrid, 2001, pp. 187-201.
- NAVARRO SANDALINAS, RAMÓN, *La enseñanza primaria durante el franquismo*, Barcelona, PPU, 1990.
- O' MALLEY, PAMELA, *La educación en la España de Franco*, Madrid, S.L. GENS, 2010.
- ONTERO, FELICIANO Y JOSEBA LOUZAO (eds.), *Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias*, Granada, Comares, 2016.
- PERALTA ORTIZ, MARÍA DOLORES, “Los proyectos sobre los estudios de magisterio en los comienzos del franquismo”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 52, N°1, Madrid, 2000, pp. 69-86.
- PERALTA ORTIZ, MARÍA DOLORES, *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2010.



- PÉREZ NAVARRO, CAMILA, “*La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado*”: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970), Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2018.
- PONCE MARRERO, FRANCISCO JAVIER, “*Evolución de la educación en España durante el franquismo*”, *Canarias en la Gran Guerra, 1914-1918: estrategia y diplomacia. Un estudio sobre la política exterior de España*, Las Palmas de Gran Canaria, Ediciones del Cabildo de Gran Canaria, 2006.
- PRESTON, PAUL, *El holocausto español*, Barcelona, Mondadori, Debate, 2011.
- PRESTON, PAUL, *Franco: Caudillo de España*, Madrid, Debolsillo, 2017a.
- PRESTON, PAUL, *La guerra civil española*, Madrid, Debolsillo, 2017b.
- PUELLES BENÍTEZ, MANUEL, “Evolución de la educación en España durante el franquismo”, en Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández, *Historia de la Educación*, Madrid, UNED, 2002, pp. 329-349.
- RINA SIMÓN, CÉSAR, “Fascismo, nacionalcatolicismo y religiosidad popular. Combates por la significación de la dictadura (1936-1940)”, *Historia y Política*, N° 37, Madrid, 2017, pp. 241-266.
- RIQUER I PERMANYER, BORJA, *La dictadura de Franco*, Madrid, Marcial Pons, 2010.
- RIVAS GARCÍA, RAMIRO, ... *Y Franco salió de Tenerife*, Barcelona, Laertes, 2018.
- ROMÁN SÁNCHEZ, JOSÉ MARÍA Y RUFINO CANO GONZÁLEZ, “La formación de maestros en España (1838-2008)”, *Educación XXI*, Vol. 11, Madrid, 2008, pp. 73-101.
- RUIZ CARNICER, MIGUEL ÁNGEL (ed.), *Falange. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)*, Zaragoza, Institución “Fernando El Católico” (C.S.I.C.), 2013.
- RUIZ, JULIUS, *La justicia de Franco*, Barcelona, RBA Libros, 2012.
- SAZ CAMPOS, ISMAEL, “Franco, ¿Caudillo fascista? Sobre las sucesivas y contradictorias concepciones falangistas del caudillaje franquista”, *Historia y Política*, N° 27, Madrid, 2012, pp. 27-50.
- SAZ CAMPOS, ISMAEL, “Franquismo”, en Juan Fernández y Juan Fuentes (dir.) *Diccionario político y social del siglo XX español*, Madrid, Alianza, 2008, pp. 559-568.
- SEVILLANO CALERO, FRANCISCO, *Franco. Caudillo de España por la gracia de Dios*, Madrid, Alianza, 2010.
- ZENOBI, LAURA, *La construcción del mito de Franco*, Madrid, Cátedra, 2011.