

## ***Formación de profesorado en el contexto de la Primera República en Portugal: pautas para la comprensión de una política***

***Training of teachers in the context of the first Republic in Portugal: guidelines for understanding of a policy***

**António Gomes Ferreira**

e-mail: [antonio@fpce.uc.pt](mailto:antonio@fpce.uc.pt)

*Universidade de Coimbra. Portugal*

**Luis Mota**

e-mail: [mudamseostempos@gmail.com](mailto:mudamseostempos@gmail.com)

*Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal*

**Resumen:** En el presente trabajo analizamos la formación de profesores en el contexto de la I República Portuguesa (1910-1926). El republicanismo encarnó un proyecto de refundación nacional que vio en la educación el medio para alcanzar este objetivo. Al creer en la plasticidad humana, elegían la educación, en línea con el desarrollo científico, a través de la escolarización, como instrumento que les permitiría *moldear* al nuevo ciudadano republicano. Los profesores constituían un elemento crucial de este proyecto. Recurriendo a la legislación, a fuentes de archivo (ejercicios, libros de resúmenes y trabajos, entre otros), a fuentes impresas (libros, manuales, etc.) y a la prensa educativa y de enseñanza, debatimos los programas de formación de profesores de la enseñanza primaria y secundaria. Reflexionamos sobre las vicisitudes de su implementación y presentamos una lectura comparativa de la enseñanza normal primaria y la enseñanza normal superior. Analizamos de forma crítica los currículos y las líneas de formación, prestando especial atención a los planes de estudio y a sus componentes, desde la formación científica, psicopedagógica y del ámbito de especialización, a la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** formación de maestros; enseñanza normal; escuela normal primaria; escuela normal superior; Portugal.

**Abstract:** In this paper we set out to study teacher training in the framework of the First Republic of Portugal (1910-1926). Republicanism embodied a project of the refounding of the nation, which found in education the means of achieving such aspiration. Believing in human plasticity, it elected education, aligned with scientific development, through the path of schooling, as the tool for *shaping* the new Republican citizen. Teachers had a crucial part to play in this project. Addressing legislation, file sources (exercises, summary books, assignments, *inter alia*), printed sources (books, workbooks, etc.) and specialised media on education and teaching, we discuss training programmes for primary and secondary education teachers.

We look into the virtues of its implementation and submit our reading thereof, comparing regular primary education to regular teacher training. We conduct an in depth analysis of the curricula and the training guidelines, focusing in particular on the study plans and their components, from scientific education, the specialisation in the area of expertise and psycho-pedagogy, to teaching practice.

**Key words:** teachers training; regular education; normal primary school; teachers training college; Portugal.

Recibido / Received: 26/10/2013  
 Aceptado / Accepted: 17/11/2013

## 1. Introducción

La problemática de la formación del profesorado en la época de la Primera República (1910-1926), constituye un objeto de estudio complejo, ya sea por hacer referencia a una época de profundas transformaciones y evidente incapacidad de acción de los poderes públicos a la hora de afrontar y comprender el alcance de esos cambios, ya sea por la limitación en cuanto a las fuentes disponibles, en una clara muestra de la falta de reconocimiento de la importancia de la protección y conservación del patrimonio educativo a lo largo del proceso histórico portugués, evidente tanto en la escasez de las fuentes como en la desorganización de los archivos.

Uno de los aspectos que más condiciona esta lectura es el propio contexto político, que compagina una retórica generosa y una confianza en la capacidad de transformación de la propia sociedad, en una época, especialmente en Portugal, en la que las condiciones de la administración y de acción del Estado, y la propia estructura de la sociedad, se muestran impotentes para responder de forma cabal a problemas y situaciones de elevado grado de complejidad, al menos al mismo nivel que deja entrever la generosidad de los actos discursivos.

Hablar de la formación de profesorado en el contexto de la República nos sitúa en el meollo de un proyecto político que incorpora una clara ambición de renovación cultural que debía sostener una visión progresista y moderna del mundo. Amparándose en una *confianza inquebrantable* en la educación y *creyendo* en el papel transformador de la escuela y en la acción del profesorado, los republicanos pusieron en marcha, a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX, un proyecto educativo y de difusión de paradigma cultural basado en la lectura científica de la naturaleza, del hombre y de la sociedad (Catroga, 1993). El proyecto político republicano ve en la educación el método que le permitirá concretar la *refundación* nacional, forjando ciudadanos, el «hombre nuevo», base de una «nacionalidad nueva» que, *rescatada*, revivida, resurgida, renacida y regenerada (Catroga, 2000 [1991], pp. 282-291), contribuiría a la transformación de Portugal y de la humanidad. Con respecto a este esperable papel de la educación, en un análisis de las causas del analfabetismo, Alves dos Santos, en vísperas de la República, llegaba a la siguiente conclusión:

Sustitúyase, mediante la acción de los agentes de renovación moderna, el espíritu antiguo de la raza por el espíritu que anima la civilización contemporánea; y destrúyase, con prudencia y tenacidad, todo cuanto pueda ocasionar una reincidencia en los malos instintos: los resultados no se harán esperar y corresponderán a los votos más apremiantes y apasionados de los educadores, una nacionalidad nueva, renacida de sus propias ruinas, y preparada para desempeñar una función preponderante en el mundo tan beneficiosa y humanitaria como la que ya ejerció, en el pasado, ante la Europa asombrada (Santos, s. d. [1910]).

El valor de la educación, consagrado en un tiempo de *optimismo reformador*, «de creencias desmesuradas y un tanto ingenuas, sobre la posibilidad de una regeneración social a través de la escuela» (Nóvoa, 2005, p. 35), queda patente en el preámbulo de la ley del 29 de marzo de 1911:

El hombre vale, sobre todo, por la educación que posee, porque solo ella es capaz de desarrollar armónicamente las facultades, de forma que se eleven al máximo en beneficio suyo y de los demás.

La educación se ejerce, como de forma automática, durante toda la vida, con la única diferencia de que, en la edad adulta, el hombre se confía a sí mismo la misión de su propio educador mientras que, en la infancia, necesita un guía, que es, en conjunto, la familia y el maestro (Ley del 29 de marzo de 1911).

De la escuela se esperaba que, además de la «transmisión de técnicas y conocimientos», formase mentalidades y crease voluntades (Ramos, 1994, p. 414). En palabras de Alves dos Santos, se trataba de distinguir entre educación moral y educación mental (Santos, s. d. [1910], pp. 136-137). Por educación moral entendía la formación de carácter del alumno, «la conveniente orientación de sus sentimientos y de su actividad, con vistas a la práctica del Bien». Si la educación mental tenía como fin el cultivo de la inteligencia, la educación moral debía orientarse al cultivo de la sensibilidad y de la voluntad.

Así pues, para el profesor de la Universidad de Coímbra era necesario «estimular o depurar las inclinaciones». Considerando estas como tendencias personales («amor y autoestima, espíritu de independencia...»), sociales («amor a la familia, a la patria, a la humanidad») y superiores («amor a la verdad, sentimiento de lo bello, culto al bien, idea de religión»), defiende que la escuela «debe enseñar e inculcar, mediante la insinuación, que la palabra y el ejemplo tornarán provechosa» la subordinación jerárquica de las inclinaciones personales, «siempre que no se vea sustancialmente afectada la vida del individuo», a las sociales y estas a las superiores, defendiendo que «la educación de la voluntad, fuente máxima de las energías de la personalidad, debe solicitar, [...] la atención de nuestro espíritu» (Santos, s. d. [1910], pp. 137-138).

La *confianza* en la capacidad de *manipular* a los individuos a través de la educación se basa en el desarrollo científico. Alves dos Santos, en un capítulo sugerentemente titulado «Psycho-physiologia da Educação», enumera lo que considera los tres sistemas de educación. El antiguo inspector de enseñanza primaria, que rechazando el «ultrapedagogismo» y el «antieduacionismo, defiende un «eclecticismo pedagógico». Compagina la fuerza de la herencia, que explica «las analogías morfológicas y psíquicas que se observan en la constitución de todos los individuos que proceden de un tronco común», con la ley de la variabilidad, manifestación de «una tendencia hacia la diferenciación» bajo «la influencia de las condiciones mesológicas», que completa y corrige la herencia. En opinión de este pedagogo, el individuo, a pesar de estar sometido al «determinismo biológico y psíquico», «puede y debe ser educado» (Santos, s. d. [1910], pp. 92-96). Aunque reconoce límites a la capacidad educativa, también entiende que esta existe y que debe explorarse convenientemente. Y, como tantos otros intelectuales republicanos, admite que el poder de la educación se ejerce sobre el individuo y sobre la sociedad. Aunque reconozca el poder de la herencia, no deja de mantener una *confianza* desmedida en la capacidad de *manipulación* de la voluntad a través de la educación. Para él, todo radica en la forma en la que se educa. Cuando se combinan, la persistencia, la sabiduría y la sensibilidad resultan bastante poderosas.

El concepto de educación integral, eje fundamental de la modernidad, que entre 1880 y 1930 conocerá diferentes perspectivas, pero que en conjunto manifiestan una ambición pedagógica desmedida (Nóvoa, 2005, p. 79), concretada en la creencia de que a través de la transformación del niño por parte de la escuela, se educaba a la sociedad y se fabricaban portugueses patriotas y ciudadanos informados, aparece bien reflejado en la Ley de 29 de marzo de 1911, que amplía el «esfuerzo educativo *al conjunto de las actividades del individuo en formación*». En ese documento se destaca que:

Educar a una sociedad es hacerla progresar, convertirla en un conjunto armónico y conjugado de las fuerzas individuales, desarrolladas, a su vez, plenamente. Y solo se puede hacer progresar y desarrollar a una sociedad haciendo que la acción continua, incesante y persistente de la educación alcance al ser humano en tres aspectos: físico, intelectual y moral.

Por tanto, resulta evidente el rumbo que debía tomar el país bajo el mando republicano. Como se afirmaba en esa importante ley:

Portugal necesita hacer ciudadanos, esa materia prima de todas las patrias, y por más que se afirme su conciencia colectiva, Portugal solo puede ser fuerte y altivo el día en el que, en todos los rincones de su territorio, pulule una colmena humana, laboriosa y pacífica, con el equilibrio conjugado de la fuerza de sus músculos, de la savia de su cerebro y de los preceptos de su moral.

El discurso está lleno de claras referencias a la modernidad y a los republicanos. Más que una retórica propia de una ley, nos encontramos delante de una redacción voluntariosa más acorde con un manifiesto. Sin embargo, a pesar de que muestre entusiasmo por la educación, no deja de ser instrumental y de estar muy condicionado por la idea de patria. En ella se va a basar gran parte del esfuerzo educativo republicano, el cual resultará tanto más necesario en la medida en que el Estado no puede dar respuesta a los anhelos de la población. La escuela, a través de su acción directa o indirecta, se considera una institución fundamental para la interiorización del patriotismo. Como otrora hiciera la Iglesia con la doctrina católica, el Estado debía actuar sobre el niño. En la escuela y una vez alfabetizado, debería incitarse al niño a la devoción patriótica a través de la lectura.

De hecho, para la República, el patriotismo resultaba fundamental. La patria se elevaba a primera referencia del nuevo ciudadano. La República pretendía que las personas desarrollasen por la patria «lo que el dios de las antiguas religiones esperaba de sus creyentes: devoción absoluta» (Ramos, 1994, p. 417).

## **2. Pautas para la comprensión de la enseñanza normal en la República**

### **2.1. Una propuesta republicana antes de la República: Alves dos Santos**

En vísperas de la República, Alves dos Santos (1910) realiza una evaluación de la situación de la enseñanza normal en Portugal y, en lo que respecta a la enseñanza normal primaria, comienza denunciando la red escolar, el cuerpo docente, el edificio, la educación impartida y el producto, los titulados. La red escolar carecía de redimensionamiento ya que los centros, que sumaban «veintitrés institutos de preparación de maestros», eran demasiados. Según Alves dos Santos, la red de enseñanza normal no se había creado para satisfacer las necesidades del sistema, como diríamos en la actualidad, sino para satisfacer las necesidades de las localidades en las que se establecían, basadas en motivaciones «de carácter político y económico». Esta red provocaba desempleo y, en consecuencia, «un nuevo proletariado, el de los candidatos al magisterio primario». Además, este profesor de la Universidad de Coímbra denunciaba que el cuerpo docente, admitido en un concurso documental con programas deficientes e «incongruencia de pruebas», no ofrecía «suficientes garantías de cultura general y de capacidad profesional para desempeñar bien el cargo». Según Alves dos Santos, el componente académico y científico de la formación, aunque incompleto, podría ser suficiente si las escuelas —cual «institución de enseñanza secundaria, tal es la similitud de las mismas con los institutos»— se encontrasen debidamente equipadas. Exiguo resulta el componente de formación profesional, limitado a una asignatura con algunas «nociones de pedagogía y metodología» y unos «cuantos ejercicios prácticos, ¡realizados en escuelas vinculadas!», por lo que carecía del estudio de la

denominada «ciencia de la educación: la psicofisiología, la psicología infantil, la psiquiatría, la nosología escolar, la higiene», la práctica de «métodos y procesos de enseñanza», las «leyes escolares y su aplicación» y los aspectos relativos «a la vida en la escuela y a la misión del profesor» (Santos, s.d. [1910], pp. 61-65). En palabras del profesor de Coímbra:

Las escuelas normales, así reducidas todas a un mismo tipo, carecen de actualización según el espíritu moderno, mediante una renovación completa del conjunto de sus estudios, mediante una mejor orientación en los procesos de enseñanza y, por último, mediante una reforma radical de nuestras costumbres que aquí, como en todo, son el mayor obstáculo para la marcha del progreso y para la incorporación de nuestra vida al movimiento de la civilización contemporánea (Santos, s. d. [1910], p. 65).

Según Alves dos Santos, la reforma de las escuelas normales debía comenzar con la creación de escuelas normales superiores para la «capacitación del personal docente de las escuelas normales» y, por otra parte, el examen de admisión debería otorgar el «certificado de aprobado del examen final de las escuelas primarias superiores», que reflejase haber cursado la enseñanza primaria elemental y secundaria (Santos, s.d. [1910], pp. 181-182). Teniendo en cuenta el contexto social y cultural de la época, su propuesta tenía tanto de pertinente como de diletante. Pero si se hubiese llegado a concretar, nos encontraríamos ante un monumento a la formación del profesorado. Para él, los normalistas deberían comenzar por completar su *educación académica* con nuevos conocimientos e ideas sobre la historia y la teoría de las lenguas y literaturas romances, con especial énfasis en las lenguas portuguesa y francesa, pero también a través del estudio, mediante el *método directo*, de la lengua inglesa. Además, «sería conveniente no descuidar la *cultura sociológica*», para lo cual se abordarían, aunque de forma sencilla, los hechos y las leyes que rigen los núcleos humanos, y la filosofía y la crítica de la historia. Pero su propuesta programática era verdaderamente enciclopédica. Merece la pena leer sus palabras:

En cuanto a la *cultura científica*, convendría intensificarla, mediante la comprensión, desde el *aspecto teórico*, de nociones más desarrolladas sobre la geografía y la cosmografía, ciencias naturales aplicadas a la salud y a la agricultura, y ciencias matemáticas, principalmente la trigonometría y la geometría analítica; y, en el *aspecto práctico*, mediante ejercicios y experimentos realizados en instalaciones y anexos propios, que deberían existir para tal fin (Santos, s.d. [1910], p. 182-185).

Más adelante, sigue concretando los contenidos que deben tenerse en cuenta en una formación de profesorado de una escuela normal digna de ese nombre. Y es que, para él, a la cultura académica, sociológica y científica debía añadirse además la *educación profesional*, a la que concedía especial relevancia:

Esta, con respecto a la *parte teórica*, debe comprender nociones sobre pedagogía, psicofisiología, psiquiatría, psicología infantil, filosofía de la educación, nosología escolar, didáctica general y especial, legislación y administración escolar, etc.; y, con respecto a la *parte práctica*, ejercicios en *escuelas vinculadas* o de aplicación sobre la organización, dirección y gestión de las escuelas infantiles, de las escuelas primarias y de las escuelas secundarias, tanto con el fin de adquirir un conocimiento positivo y práctico de los modos, métodos y procesos de enseñanza, como para estimular y desarrollar la capacidad pedagógica y la competencia profesional con la que deben contar todos los profesores (Santos, s.d. [1910], pp. 182-185).

Su propuesta es digna de comparación con los cánones del s. XXI, porque, además de lo que ya se ha dicho, contemplaba unos estudios de cuatro años de duración, concedía mucha importancia a la realización de salidas y viajes de estudio, e incluso defendía que la formación «debería terminar con *estancias* de estudio en el extranjero» (Santos, s.d. [1910], pp. 182-185).

La propuesta de Alves dos Santos conformaba una racionalización de la red escolar de enseñanza normal y, al mismo tiempo, una profunda reforma de la enseñanza normal primaria en lo que respecta al plan de estudios y a los recursos y equipamientos, incluido el centro escolar. Sobre esto escribió:

De hecho, una escuela normal, que realmente merezca este nombre, no puede subsistir sin un aula de física y un laboratorio de química, con sala para experimentos, sin un museo y colecciones de historia natural, sin un jardín botánico y terrenos destinados a prácticas de jardinería y horticultura, sin un aula de dibujo y talleres para los trabajos manuales y, por último, sin un patio de juegos y dependencias para los ejercicios gimnásticos, comedor, vestuarios, etc. (Santos, s. d. [1910], pp. 182-185).

A pesar de incorporar propuestas poco adecuadas para la situación del país a principios del s. XX, las ideas expuestas por Alves dos Santos fueron acogidas en gran medida en la República, que manifestó esta continuidad en la agenda sobre educación y en los temas y problemas pedagógicos debatidos desde finales del siglo XIX hasta la década de los 30 del siglo XX. Esta continuidad se ilustra, en primer lugar, por la redefinición de la red escolar de enseñanza normal y por la creación de dos escuelas normales superiores, dependientes de las universidades de Coímbra y de Lisboa, así como por el refuerzo de los componentes científicos, en particular en el ámbito de los temarios de las escuelas normales primarias, tanto en el ámbito de la especialidad del profesor, como en el ámbito de las ciencias de la educación. A la constancia temática contribuyeron intervinientes como Adolfo Lima, Alberto Pimentel, José Augusto Coelho, Alves dos Santos, António Leitão, Aurélio da Costa Ferreira y Faria de Vasconcelos, cuya producción académica da buena cuenta de ello.

## 2. 2. *La enseñanza normal en la 1.ª República (1915-1930)*

### 2.2.1. *Trabajos hercúleos: Implantación y funcionamiento*

La reforma que representó la Ley del 29 de marzo de 1911, pocos meses después de la implantación de la República, surge marcada por la preocupación ideológica republicana de materializar un proyecto cultural y educativo que consumase la transformación de la sociedad portuguesa, a través de una ley que parecía abrir nuevos horizontes a la educación en general y a la formación del profesorado en particular. El entusiasmo patente en el texto legislativo, que se dirigía a los profesores como «beneméritos trabajadores», que consideraba que «todo lo que hagan nunca será demasiado», que anunciaba «aumentos sucesivos» para el futuro, y una desmedida ambición pedagógica, concretada en un plan de estudios con una duración de cuatro años y un currículum de diecinueve asignaturas, obliga a una (re)lectura más atenta del documento, en el que destaca un cierto tono demagógico, teniendo en cuenta que un documento legal debe, sobre todo, tener condiciones de viabilidad. A pesar del significado y de la importancia que los republicanos atribuían a la enseñanza normal y a la formación del profesorado, el periodo entre 1910 y 1918 se caracteriza por la permanencia del funcionamiento de las antiguas escuelas normales y de la capacitación para el magisterio primario, y por tratarse de una época de inestabilidad que incluso contribuyó a la degradación de la enseñanza normal (Nóvoa, 1989, p. XVIII). Es cierto que, en 1914, se legisla la nueva reforma con vistas al establecimiento de tres escuelas normales —en Coímbra, Lisboa y Oporto— hasta septiembre de 1916, reforma que se suspendería sucesivamente en 1916 y 1917, y que terminaría por sustituirse en 1919.

Las mismas vicisitudes dominaron la existencia de la enseñanza normal superior, creada en 1911, momento en el que, por primera vez en la historia de la educación de Portugal, se atribuye la formación de profesores a la enseñanza universitaria, a través de las Escuelas Normales Superiores, vinculadas a las universidades de Coímbra y Lisboa, con la misión de «promover la alta cultura pedagógica y de capacitar para el magisterio en los institutos, las escuelas primarias, las escuelas primarias superiores, y para la admisión a concurso para las plazas de inspectores» (Decreto de 21 de mayo de 1911). Como condición de admisibilidad se exigía la diplomatura obtenida en las recién creadas Facultades de Ciencias o de Letras. Consciente o inconscientemente, se determinó que las escuelas solo entrarían en funcionamiento a partir de 1915. Para evitar la interrupción de la formación de profesores para el magisterio secundario se publicaron una serie de normas de transición. En 1914, todavía no había diplomados que asistieran a las escuelas normales superiores y, en ese momento, una representación del senado universitario apelaba a la no ejecución de la ley presupuestaria (Ley presupuesta-



ria n.º 226, 1914) que facultaba la apertura de plazas vacantes de la plantilla a los profesores provisionales de los institutos, amenazando, de ese modo, lo que hoy en día llamaríamos la salida profesional de sus futuros diplomados. El currículo —los planes de estudio, los trabajos del año de preparación pedagógica, la práctica pedagógica del 2.º año, a modo de ejemplo— sufrió diversas modificaciones legislativas, que, en algunos casos, no llegaron a consumarse. En 1926, el plan de estudios en vigor era el de 1918 (Decreto n.º 4.900, de 5 de octubre de 1918). La desaparición de la escuela de la universidad de Lisboa (1922) propuesta en la Cámara de los Diputados y la desaparición, en 1924, de la escuela vinculada a la universidad de Coímbra, seguida de la orden de reapertura, en 1925, la desvinculación y vinculación de las respectivas universidades (1924, 1926), o las sucesivas modificaciones en la situación del 2.º año de práctica pedagógica, en lo que a remuneración se refiere, son ejemplos de las sucesivas modificaciones legislativas que afectaron al día a día de estas escuelas, cuyo funcionamiento también se vio perjudicado por las dificultades presupuestarias (Gomes, 1989), como demuestra el hecho de que, en el caso de la Escuela Normal Superior de Coímbra, ningún año lectivo llegó a iniciarse coincidiendo con su apertura normal, ya que el Estado no nombraba tribunales de admisión por falta de presupuesto para pagar a los profesores o por haberlo desviado hacia otros fines (Tamagnini, 1930). En el primer número de *Arquivo Pedagógico*, ya en plena dictadura portuguesa, Eusébio Tamagnini escribe abriendo la publicación:

En el presente año lectivo las clases todavía no han comenzado, ¿ni se sabe cuándo lo harán! ¿De quién es la culpa? Se desvincularon las escuelas normales superiores de las respectivas universidades. ¿Se escuchó a los profesores de Coímbra sobre las ventajas o desventajas de tal desvinculación? ¡No! Consumado el hecho, discutido el asunto, ¿cómo se pretendió corresponder a la falta de interés personal y al brío profesional con el que los profesores de Coímbra defendieron sus puntos de vista? *¿Intentando suprimir su escuela!*

El público necesita conocer este y otros hechos para valorar la situación y juzgar nuestras acciones (Tamagnini, *Duas palavras*, 1927, pp. 2-3).

### 2.2.2. *Los actores sociales: requisitos previos y cualificaciones*

Mientras tanto, se fue intentando avanzar con la reforma de la enseñanza normal con vistas a la formación de profesores de enseñanza primaria de acuerdo con los principios propios de la ideología republicana. Pero los progresos son escasos y se llega al final de la década sin que salgan profesores formados con el sello de la república. Nombradas las comisiones para el establecimiento de las escuelas normales de Coímbra, Lisboa y Oporto en 1916 (*Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública 2*, 1916), no es hasta dos años más tarde cuando las escuelas, que funcionaban en régimen de coeducación, van abriendo

sucesivamente: primero, Lisboa, en el año lectivo de 1918-1919, al siguiente, las de Oporto y Coímbra y, posteriormente, la de Braga (1920-1921) y Ponta Delgada (1922-1923). Paralelamente, las escuelas de capacitación para la enseñanza primaria se transforman en escuelas primarias superiores (Sampaio, 1975, pp. 95-126). El redimensionamiento de la red escolar de la enseñanza normal permitió una mejora en la calidad de la formación.

Las condiciones de admisión aumentan su nivel de exigencia —ahora se entra con ocho o diez años de escolaridad— lo que contribuirá a elevar los niveles de calidad de los alumnos-maestros y de las instituciones (Sampaio, 1975, pp. 95-126) (Baptista, 2004, p. 116). Según lo anteriormente mencionado —y que consta en el Reglamento de las escuelas—, para el concurso de pruebas públicas de admisión para la Escuela Normal Superior, los candidatos a magisterio secundario y a magisterio normal primario tenían que contar con un título de licenciado por las Facultades de Letras o de Ciencias. En virtud del artículo 7.º, el concurso de admisión tenía «como fin averiguar si los candidatos cuentan con la preparación académica y científica suficiente para poder cursar, y aprobar, los estudios de la Escuela Normal Superior» (Decreto n.º 4.900, de 5 de octubre de 1918). Detrás de estas opciones se encontraba la visión de la enseñanza normal como enseñanza profesional, que pretendía dotar a los candidatos de los conocimientos adecuados para el ejercicio de la profesión y que traducía la idea de que las escuelas normales no deberían aportar nuevos conocimientos sino posibilitar la ampliación de los ya adquiridos.

La elección del cuerpo docente de las nuevas escuelas normales fue una cuestión clave de la reforma. Aunque se había previsto contratar, preferentemente, a diplomados de las Escuelas Normales Superiores, esto no resultó viable dada la efímera existencia de las mismas, con lo cual se tuvo que recurrir a otras soluciones, como el nombramiento de personas de reconocida competencia, seleccionadas de entre los poseedores de titulación superior o universitaria. La calidad del nuevo cuerpo docente contribuyó a que se consiguiese su equiparación con los profesores de instituto, en 1920, coincidiendo con una cierta marginalización de los profesores de instrucción primaria que se encontraban en la enseñanza normal (Nóvoa, 1987, p. 680). En el caso de la Escuela Normal masculina de Coímbra, los estudios han demostrado que los profesores de enseñanza primaria nunca gozaron de demasiada importancia. Cabe recordar, por ejemplo, que entre 1901 e 1910, el 71% del cuerpo docente contaba con titulación académica universitaria (Mota & Ferreira, 2012, p. 154).

La problemática del cuerpo docente, en el marco de la enseñanza normal superior, tiene que evaluarse de otro modo. Al vincularlas a una institución universitaria y al captar en ellas su cuerpo docente, las escuelas normales superiores solían disponer de profesores con mejor y más elevada cualificación. Sin em-

bargo, resulta innegable que la reflexión y la producción de tipo científico en el ámbito de la educación resulta desigual entre el cuerpo docente que abrazó el proyecto de la enseñanza normal superior, donde podemos encontrar a Francisco Adolfo Coelho, José Maria Queirós Veloso y Rui Teles Palhinha, en Lisboa, y, en Coímbra, a Alves dos Santos, Eusébio Tamagnini, Joaquim de Carvalho y Serras e Silva. Lamentablemente, Aurélio da Costa Ferreira no llegaría a formar el cuerpo docente de Coímbra, por haber fallecido antes (Pereira e Ferreira, 1999).

### 2.2.3. *Pautas de una formación*

La formación de un profesor de tipo nuevo debería llevarse a cabo mediante los métodos nuevos, basados en los descubrimientos científicos de la pedagogía moderna. Se daba prioridad a las características científico-profesionales en las que programas y métodos constituían un proceso que posibilitaba que los alumnos-maestros adquiriesen los conocimientos, científicos y pedagógicos, necesarios para ejercer la profesión.

António Aurélio da Costa Ferreira, profesor de la Escuela Normal Primaria de Lisboa, con motivo del discurso de apertura de los estudios de Psicología Experimental de la Escuela Normal de Benfica, en el 2.º semestre del año lectivo de 1919-1920, afirmaba que:

Enseñar en una carrera práctica de psicología experimental, como oficialmente se denomina la carrera que he tenido el honor de ser llamado a dirigir, enseñar en esta carrera en una Escuela Normal, es, fundamentalmente, enseñar aquello necesario con el fin de capacitar a los futuros profesores para conocer y practicar los medios científicos para estudiar, de forma práctica, los fenómenos mentales, es decir, contar con las reglas y los medios para condicionar esos fenómenos, de manera que otros los puedan observar en las mismas condiciones y comprobarlos (Ferreira, 1920, p. 18).

La misma preocupación mostraba en el año lectivo de 1915-1916, cuando impartió la lección de clausura de los estudios de Paidología de la Escuela Normal de Lisboa, en la cual manifestó:

Ha sido siempre mi principal preocupación profesar una paidología que pueda aprovechar directamente la enseñanza primaria, para lo cual aconsejo solo procesos de observación y experiencia, fáciles, compatibles con la preparación de los alumnos de la Escuela Normal Primaria, y que no distraigan a los maestros de las obligaciones didácticas, sino que, por el contrario, contribuyan a que las cumplan mejor, recordándoles siempre que, más que impartir nociones, les corresponde preparar el espíritu de los alumnos para recibir las y para eso resulta indispensable saber conocer a los alumnos, saber qué son, conocer la personalidad de cada uno y saber aprovechar su carácter (Ferreira, 1920, p. 91).

La afirmación del papel del profesor pasaba porque este fuese portador de conocimientos científicos sólidos y por la práctica. No debía ser solo un almacén de información y un mero repetidor de contenidos valorados por una escuela tradicional. El profesor debía ser un profesional especializado. Alguien con capacidad científica y una competencia pedagógica moderna, capaz de saber comprender el desarrollo de los alumnos y de fomentar una enseñanza activa. El plan de estudios, vigente desde 1920 (Sampaio, 1975, pp. 95-126), se basa en la estructura que le aportó el decreto del 10 de mayo de 1919 (Decreto n.º 5:787-A, de 10 de mayo de 1919). Este contempla disciplinas de ciencias de la educación o disciplinas formales del profesor: Historia de la instrucción popular en Portugal, Psicología experimental y Paidología, Pedagogía General e Historia de la Educación, Nociones de higiene e higiene escolar, Metodología y legislación de la Enseñanza Primaria (Gomes, 1996, pp. 112-142), así como también muchas otras disciplinas que podemos ordenar así: a) del ámbito de las ciencias o disciplinas de «aplicación o instructivas», tenemos las de «educación estética» —Modelación y dibujo, Trabajos manuales, Música y Canto coral, Educación física y Costura y labores—, que se consideran esenciales en la reforma republicana, pues son la base del aprendizaje de la escuela activa; b) las del ámbito de las «ciencias sociales» —principalmente Historia de la Civilización relacionada con la Historia patria, Nociones de Derecho común y Economía social, Nociones de Economía doméstica y Educación Social— que se justifican por la diversidad de funciones sociales atribuidas al profesor republicano, dentro y fuera de la escuela; c) las de «educación intelectual» —Ciencias físico-químicas y naturales, Geografía general, Corografía de Portugal y colonias, Lengua y Literatura portuguesas, Matemáticas elementales y Nociones de Agricultura y Economía rural, y, por último, la Práctica de la Enseñanza (Decreto n.º 5:787-A, de 10 de mayo de 1919) (Baptista, 2004, p. 116) (Lima, 1927 [1920], p. 23) (Nóvoa, 1987, p. 677) (Sampaio, 1975, pp. 112-113).

Esta estructura curricular traduce un deseo de seguir el movimiento científico y pedagógico europeo, proporcionando al profesor de enseñanza primaria un nuevo estatus profesional y social, ya que le facilitaba una formación que recurría a los métodos nuevos, basados en los descubrimientos científicos de la pedagogía moderna y una cultura de tipo enciclopédico, como cultura básica a fin de obtener un corpus de saberes y conocimientos, científicos y pedagógicos, necesarios para el ejercicio de la profesión docente en una sociedad que cuya meta era el progreso.

Marcados por el espíritu de la Educación Nueva, los programas corresponden a la materialización de las Ciencias de la Educación y abarcan cinco grandes enfoques: pedagógico, psicológico, sociológico, histórico y metodológico. La pedagogía reclama un estatus científico por el estudio de los hechos educativos y se

propone capacitar a los profesores para una intervención pedagógica cualificada y competente, que pretende conocer científicamente cuatro vertientes: los fines, los medios que hay que movilizar, los contextos y el público objetivo. En su *Elementos de Pedagogía*, manual con ocho ediciones y que se utilizó durante el primer cuarto del siglo XX, António Leitão escribió a este propósito:

De la noción de educación resulta fácil deducir los elementos que la constituyen:

- a) Un agente de la operación, el *educador*.
- b) Un individuo que sufre la acción modificadora del educador, el *educando*.
- c) Un *fin* según el cual ha de realizarse la operación: preparar al educando para la vida social.
- d) Por último, los *medios* a los que el educador ha de recurrir para conseguir ese fin (Leitão, 1918 [1903], p. 127).

La Pedagogía, vista como «la ciencia de la educación», se afirma como ciencia aglutinadora y movilizadora de saberes, como la Psicología, la Metodología y la Procesología, entre otros, y a ella correspondía reunir «todo lo que anda disperso, ordenando y sintetizando», construyendo «un conjunto harmónico» que posibilite el propósito de educar a «todos los individuos» (Leitão, 1918 [1903], p. 129). Se recomendaba que la pedagogía, que «en una escuela normal, en una escuela esencialmente profesional, creadora de profesores [...] es el fundamento de la educación que en ella se debe tener como objetivo», debería «estudiarse y aprenderse con amor», y sus clases deberían darse con «entusiasmo, con brío, con pasión», sin embargo, la clase debería ser, a la vez, «un laboratorio de ideas derivadas de los hechos y de las observaciones sobre esos hechos, y *nunca* un lugar para discursos» (Decreto n.º 6:203 de 7 de noviembre, 1919). Desde este punto de vista, en la enseñanza de la pedagogía:

Sin despreciar la teoría, debe, sin embargo, darse preferencia al estudio de los hechos, a la experiencia.

El profesor de una escuela normalista, profesional, debe preocuparse más de los *hechos* que de las *opiniones*. Estas solo sirven como elemento de contraprueba, nunca como punto de partida. Es más científico estar con los hechos en contra de las opiniones, que estar con las opiniones en contra de los hechos (Decreto n.º 6:203 de 7 de noviembre, 1919).

Y, desde este punto de vista, el método de enseñanza debería ser «positivo y experimental», el saber tendría comprobarse y verificarse a través de la experiencia, «las enseñanzas» deberían «partir de los hechos» para que se hiciese ciencia (Decreto n.º 6:203 de 7 de noviembre, 1919).

Para enseñar una disciplina cualquiera se movilizarían «los medios más idóneos para que, con el menor esfuerzo posible por parte de quien recibe la

educación, se comprenda bien, se asimile y se tome conciencia de ella», frase que abría las *instrucciones pedagógicas* del programa de Metodología (Decreto n.º 6:203 de 7 de noviembre, 1919). Metodología, en el sentido habitual, significa metodización, y por metodizar se entiende el desempeño de una función, realizando las tareas con orden, de forma jerarquizada, teniendo en mente un fin y adoptando un camino, sin desviarse, para alcanzar los resultados con el «mínimo esfuerzo posible». «Metodizar es, en una palabra, educar» (Lima, 1927 [1920], p. 37). El método adquiere una importancia vital como medio para «descubrir la verdad o [...] comunicarla, cuando esta se descubre». Lima distingue «*métodos creadores* de ciencia y *métodos propagadores* de ciencia», sin los cuales, la «inteligencia humana no descubriría la verdad». En otras palabras:

Existe, pues, una Metodología científica relativa a los diversos medios de investigar y de descubrir las verdades de las ciencias, y existe una Metodología pedagógica o dogmática relativa a los medios de transmisión de esas verdades, es decir, al empleo de los más adecuados medios e instrumentos pedagógicos o procesos y maneras de enseñar y de educar en la práctica de esas mismas verdades.

Una tiene, como asunto o materia, el objeto o la propia ciencia; la otra tiene, como asunto o materia, el sujeto de la ciencia en su adquisición de las verdades ya descubiertas (instrucción) y en el ejercicio de su aplicación (educación).

[...]

El método pedagógico o metodología pedagógica busca el medio de usar el método científico con relación al individuo que lo emplea. Es el método de los métodos.

Por eso el empleo de la palabra «Metodología» sin ningún otro calificativo quiere decir Metodología pedagógica o de la Educación.

La Metodología propiamente dicha estudia los diversos métodos de educación y enseñanza (Lima, 1927 [1920], pp. 78-79).

En línea con Adolfo Lima, las *instrucciones pedagógicas* de la disciplina de la Metodología establecían que:

En una escuela de enseñanza normal el deber del profesor es facilitar esos medios a sus futuros colegas y crear el *espíritu profesional metodizado*, buscando, investigando en los normalistas sus aptitudes para especializarlas e intensificarlas en un cierto sentido y en una determinada disciplina.

En una escuela normal, por regla, no debe pensarse en aumentar el capital científico de los alumnos. Se aplicará la instrucción previamente adquirida con el fin de su transmisión; se tratarán especialmente sus métodos; y cada disciplina que forma parte del marco de su organización pedagógica, más que el fundamento para decir cómo esta se enseña y debe enseñarse, es el indicador para aumentar los conocimientos de esa disciplina.

En la escuela normal se hace ciencia, sí, pero ciencia aplicada, ciencia de los métodos pedagógicos.

En consecuencia, la Metodología, al ser el eje de la enseñanza normalista, debe ser fundamentalmente práctica, creadora de un saber sistemáticamente metodizado, para que después ese saber también se comunique y enseñe de forma sistemática y metodizada (Decreto n.º 6:203 de 7 de noviembre, 1919).

En la enseñanza normal superior, la creación de las tres asignaturas de Metodología general —la de las ciencias del espíritu, la de las ciencias matemáticas y la de las ciencias de la naturaleza— mostraba una preocupación de conexión entre el componente más conceptual de las Ciencias de la Educación y el saber enseñar presente en la práctica pedagógica, y también movilizaba el saber de ciencias como la Pedagogía y la Psicología, para encontrar los caminos, las orientaciones que había que adoptar para que la enseñanza cumpliera sus objetivos. La ausencia, en el plan de estudios, de una asignatura de Metodología general condujo a que las disciplinas existentes se centrasen en tratar cuestiones más generales, es decir, de Metodología, y, a la vez, en asuntos de procesología. La consulta de los programas de la asignatura de Metodología general de las ciencias del espíritu, a pesar de pertenecer a una fase final, 1929-1930, parecen confirmar tal afirmación. En el primer caso, se encuentran el estudio de la clasificación de las ciencias de Wundt (base de la organización de las metodologías en las escuelas normales superiores), de la noción de ciencia y del problema de su clasificación, de los métodos deductivo e inductivo, y de la lógica y de la teoría del silogismo. La Metodología de la Historia, de los hechos y del conocimiento histórico, la aplicación del test en las lecciones y exámenes de Historia, y la didáctica de las lenguas nuevas, y los métodos directo y gramatical, parecen enmarcarse en el segundo caso (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Documentos diversos. Caixa IV 2ª E 9-5-17). Por último, un análisis de los trabajos realizados por los alumnos-maestros y alumnas-maestras de la Escuela Normal Superior de Coimbra, en las asignaturas de Metodología general, refuerza precisamente nuestra interpretación, ya que aparecen muchos dedicados a métodos específicos de enseñanza de las disciplinas del currículo de la enseñanza secundaria, especialmente entre 1917 y 1930 (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19) (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 09.05.20). La Metodología se convirtió, así, en el eje de la enseñanza normal, tanto primaria como superior, a la que correspondió crear un *espíritu profesional metodizado*, mediante la aplicación de la *ciencia de los métodos pedagógicos* (Nóvoa, 1989, pp. 106-108).

En el currículo de la enseñanza normal primaria cada programa contenía instrucciones pedagógicas —como ya mencionamos— que debían seguirse en el momento de su desarrollo y que procuraban acentuar el carácter profesional de la enseñanza de las escuelas normales. Las instrucciones, constituidas por

directrices y los principios pedagógicos en los que se basaban, intentaban ser una metodología de la disciplina en su aplicación a los programas de las escuelas primarias. En consecuencia, las disciplinas se organizaban en tres ejes: a) revisión de los conocimientos adquiridos para capacitar para una enseñanza rigurosa de las primeras nociones, relacionadas con la práctica; b) ampliación de los conocimientos para la comprensión del valor educativo de las distintas materias; c) metodología de la enseñanza de la disciplina, de naturaleza práctica, en la que el aprendizaje se dirige hacia el modo en que se enseñan los diferentes contenidos a los alumnos de la escuela primaria. Se trataba de un espacio que actualmente definiríamos como teórico-práctico, en la medida en que conjugaba la exposición y la práctica de los procedimientos de la metodología de cada disciplina (Baptista, 2004, p. 119).

En el centro de cada disciplina encontramos la preocupación de que cada una se ocupe de preparar a los alumnos-maestros para la transmisión clara y comprensible de contenidos, y de proporcionarles oportunidades para practicar la enseñanza de las diferentes materias en la instrucción primaria. De este modo, la práctica se distribuía, en torno a tres ejes, en el seno de las diversas disciplinas, como acabamos de describir, en la escuela vinculada y en la observación en contextos escolares y paraescolares. Los profesores de las disciplinas y los profesores de la escuela vinculada poseen ahora un papel preponderante en la práctica de la enseñanza, además, la selección de los profesores de la escuela vinculada se lleva a cabo mediante la realización de pruebas prácticas (Baptista, 2004, pp. 122-132).

La reforma de 1919 contribuye a la dignificación y a la mejora del estatus profesional y socioeconómico del profesor de la enseñanza primaria. La calidad de formación, en el sentido de *adquisición de una buena práctica educativa* mejoró, pero resultó inferior a la retórica generada. Incluso fue objeto de críticas. En referencia al confuso debate que se entabló con respecto a las nuevas escuelas, Adolfo Lima responde así a la acusación sobre el carácter profesionalizador de las mismas:

¡En nuestra opinión, este «defecto» *aún* debería ser mayor! No era tan radical como sería deseable, dado que todavía existían y existen hoy en ellas ciertos epígrafes de «disciplinas» que podían y pueden prestarse al abuso de la rutina y convertirse en una mera «enseñanza» en vez de en una «técnica». Lo que aconsejaba y aconseja la teoría y la práctica es que en esas escuelas solo hubiese las técnicas o ciencias de la educación, como nosotros pregonamos [...] (Lima, 1925, p. 25).

De hecho, la enseñanza normal no dejó de estar marcada por el academicismo escolar, distanciándose de una efectiva preparación para una técnica educativa consistente y eficaz (Baptista, 2004, pp. 121-122).



Aunque los estudios de las Escuelas Normales Superiores tuviesen, debido a la formación de sus alumnos, una composición curricular diferente, se constata fácilmente que se inscriben en la misma visión pedagógica. La idea es formar profesionales de la enseñanza secundaria y para los estudios de capacitación para los magisterios de la enseñanza normal y primaria superior, y no solo capacitar para la docencia, sino proporcionarles la dignidad de profesores. El plan general de estudios en las Escuelas Normales Superiores se dividía en dos años, uno dedicado a la preparación pedagógica y, el segundo, a la práctica pedagógica, que se realizaría en los institutos, en las escuelas normales primarias o en las escuelas primarias superiores, según los estudios de capacitación que cursasen los alumnos-maestros. El año de preparación pedagógica contaba con un repertorio de asignaturas anuales, lo cual les concedía preponderancia en la estructura curricular de los estudios: *Pedagogía (con ejercicios de pedagogía experimental)*, *Historia de la Pedagogía*, *Psicología infantil* y *las Metodología general de las ciencias del espíritu, de las ciencias matemáticas y de las ciencias de la naturaleza*, ya mencionadas. Las asignaturas semestrales eran: *Higiene general y, especialmente, Higiene escolar, Moral e instrucción cívica superior, Organización y legislación comparada de la enseñanza secundaria* (exclusivamente para los estudios de capacitación para el magisterio de secundaria), *Organización y legislación comparada de la enseñanza primaria*, y *Obras complementarias y auxiliares de la escuela* (para los estudios de capacitación para los magisterios de la enseñanza normal y primaria superior). Las asignaturas de *Metodología general de las ciencias matemáticas y de las ciencias de la Naturaleza* estaban dirigidas a alumnos-maestros de la opción de Ciencias y Dibujo, y la *Metodología general de las ciencias del espíritu* era solo para los de la opción de Letras.

Nos encontramos ante unos estudios que pretenden dotar a los futuros profesores de la enseñanza secundaria y normal primaria, de un capital, en el ámbito de las Ciencias de la Educación, en el que la Pedagogía y la Psicología constituyen el eje aglutinador. El ámbito de la Pedagogía englobaría un «conjunto de conocimientos relacionados con la educación que incluían sus fundamentos (psicológicos, morales, etc.), la organización curricular, los métodos de enseñanza, las relaciones entre la escuela y la familia, y la disciplina escolar, entre otras materias» (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010). En el marco legal de la enseñanza normal primaria se subrayaba la necesidad de que el profesor «aplicase el conocimiento científico de los medios de enseñanza y educación a la instrucción general y especial de la materia que enseña» (Sampaio, 1975, p. 117). En el contexto de la enseñanza normal superior, en la asignatura de Metodología general de las ciencias matemáticas, en un relato elaborado por el alumno-maestro Mário Alcântara, dedicado al tema *Método experimental (o de laboratorio) en las Matemáticas elementales*, se reconocía la necesidad de sacrificar la «exactitud de

las proposiciones» (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20):

Todo trabajo de aprendizaje resulta penoso y con resultados poco satisfactorios si los alumnos no aprenden con interés.

En el caso particular de las matemáticas, tenemos que tener en cuenta este factor psicológico, incluso si supone sacrificar la exactitud de las proposiciones. El profesor y el autor del libro de texto deben empeñarse y despertar el interés de sus alumnos, aunque, a veces, tengan que sacrificar el orden y el rigor característicos de las matemáticas.

Lograr este interés por parte de los alumnos no resulta tan difícil como puede parecer a primera vista. Basta con que el profesor sepa aprovechar la curiosidad natural del niño.

Despertar la curiosidad y el interés del niño necesitaba de algo que estuviese «directamente relacionado con su observación y su actividad» (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20), lo cual implicaba estudiar y conocer la psicología infantil, asignatura dedicada al conocimiento «científico de la naturaleza física y psíquica del niño» cuyo objetivo era preparar al futuro profesor de la enseñanza secundaria para «subordinar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales del niño, teniendo en cuenta las particularidades fisiológicas y psicológicas de cada uno» (Vasconcelos, s. d., p. 10).

La importancia de los conocimientos de las asignaturas de Pedagogía experimental y de la Psicología infantil en su articulación con la Metodología general y las implicaciones en la actuación del profesor destacan en un texto de Augusto D'Almeida Cavacas al subrayar la naturaleza imperativa de la «observación científica del niño» y del conocimiento profundo de sus «fases de evolución». El texto también indica que este avance del conocimiento científico tiene que traducirse en la forma de orientar la enseñanza:

En estas condiciones resulta necesario conocer los caracteres propios de estas fases de desarrollo, para ejercer de una forma provechosa la actividad del alumno, canalizando sus instintos hacia la formación de esa personalidad, que aparece después del periodo adolescente. Si no se orienta la enseñanza, o si no se aprovechan los *intereses* propios del niño, espontáneos o artificialmente provocados, la misión del educador resulta inútil, por no decir perjudicial. [...]

Si la enseñanza no resulta interesante, se produce la falta de atención, la fatiga, el desasosiego (generalmente denominado mal comportamiento), que son válvulas de seguridad, o como dice Claparède, reflejos de defensa de los que dispone el organismo, según la ley de la conservación por la vida (Cavacas, 1928, p. 23).

La afirmación de científicidad de las dos disciplinas se encuentra muy presente en la realización de ejercicios de Pedagogía experimental y Psicología infantil, en el ámbito de los laboratorios de psicología experimental, de la Facultad

de Letras, que surge como una legitimación científica del saber, construido por los alumnos-maestros, mediante la efectiva experimentación, que los aproxima, así, a la realidad científica y, por otro lado, anticipa, en cierto modo, «la iniciación a la práctica pedagógica» (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010), componente del 2.º año. Los ejercicios experimentales se realizaban con grupos reducidos de diez alumnos, según lo legalmente estipulado, y, como demuestran los trabajos prácticos realizados, por ejemplo, en 1917, en el laboratorio de Psicología experimental de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra, dirigidos por Alves dos Santos, los alumnos llevaron a cabo experimentos sobre la medición de la memoria, formas y condiciones de la atención, el problema de la memoria, condiciones psicológicas de la atención y la medición de la atención mediante tiempos de reacción (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19) (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 09.05.20).

La preocupación por la aplicación práctica de los contenidos, impartidos y en proceso de asimilación, se concretaba en forma de «conferencias» (cuatro al año, dos por semestre), «ejercicios orales sobre la materia ya dada en las lecciones» (doce al año, seis por semestre), «ejercicios escritos en las clases sobre la materia de lecciones anteriores» (tres en cada asignatura anual y dos por semestre) y «un ejercicio escrito en casa» (por asignatura o semestre). Tampoco se descuidaba la adquisición de los contenidos y la capacidad de discurrir sobre los asuntos, a la vez que se mantenía la preocupación por la preparación profesional, patente en la determinación de que los profesores tuviesen «el máximo cuidado al exigir a los candidatos al magisterio la máxima corrección y esmero posibles en el lenguaje, tanto hablado como escrito» (Decreto n.º 4 900, de 5 de octubre de 1918). También cabe destacar la preocupación del legislador por definir un encuadramiento legal minucioso y exhaustivo, como queda bien patente en esta preocupación racionalizadora, que define el tipo y el número de ejercicios previstos para cada asignatura y curso semestral, y que deja poco espacio para la autonomía de las instituciones y de sus profesionales, lo cual, aparentemente contradice el discurso del *self-governement* (Sérgio, 1984 [1915]).

También estaba prevista la realización de «salidas científicas», en particular «paseos de carácter histórico o artístico y visitas a escuelas, museos, monumentos, establecimientos industriales, instalaciones eléctricas o hidráulicas», que se realizarían por los «conocimientos concretos» que aportaban, así como por su «valor educativo» (Decreto n.º 4 900, de 5 de octubre de 1918). De igual modo, en el marco de la enseñanza normal primaria, se establece la participación de los alumnos-maestros en salidas y visitas, en particular, a escuelas primarias (Decreto n.º 6:137, de 29 de septiembre de 1919).

La estructura curricular vio, entre 1916 y 1917, cómo se regulaban los trabajos prácticos del año de *preparación pedagógica* y los de la *práctica pedagógica*, pero no se modificó la naturaleza inicial establecida en el momento de su creación (Gomes, 1974). En este modelo de formación de profesores se articulaban instituciones y profesores de la universidad, y profesores de la enseñanza secundaria, estos últimos responsables de los métodos especiales y de la iniciación a la práctica pedagógica llevada a cabo, como vimos, en los centros de enseñanza secundaria. Pero las cosas no siempre discurrieron como se habían planeado. Las Escuelas Normales Superiores vivieron, a lo largo de toda su existencia, diversas vicisitudes, basta recordar que la de Coímbra desapareció tres veces, en el segundo lustro de la década de los años veinte, y si, a escala retórica, supusieron un *momento significativo en la historia de la Educación portuguesa*, no se puede afirmar lo mismo sobre su funcionamiento, que resultó bastante inferior a lo deseable, como, por lo demás, dejan entrever relatos de la época, ya sea en la prensa o en los informes de sus directores (Gomes, 1991).

### 3. Conclusión

Queda bien patente el deseo de seguir el movimiento científico y pedagógico europeo mediante la construcción de una oferta educativa de enseñanza normal, primaria y secundaria, y la movilización de métodos nuevos, basados en los descubrimientos científicos de la pedagogía moderna, con el fin de formar profesionales de las enseñanzas primaria, primaria superior, secundaria y normal primaria. En el ámbito de la enseñanza normal primaria esta preocupación suponía el desarrollo de una cultura de tipo enciclopédico, que se consideraba esencial para el ejercicio de la profesión, y la formación para la práctica educativa. A su vez, la enseñanza normal superior, que sigue a la realización de una diplomatura universitaria en Letras o Ciencias, se centró en la preparación y en la práctica pedagógica. Impregnados del espíritu de la Educación Nueva, los contenidos programáticos correspondían, genéricamente, a la materialización de las Ciencias de la Educación. La pedagogía, mediante el estudio de los hechos educativos, se proponía preparar a los profesores para una intervención pedagógica cualificada y competente a través de un conocimiento que se pretendía científico.

La naturaleza y los objetivos de la formación de profesores tenían como fin, no solo, su cualificación y estatus profesional, sino también, el social. Su calidad, en el sentido de la *adquisición de una buena práctica educativa*, mejoró, pero resultó inferior a la retórica generada. La enseñanza normal no dejó de estar marcada por cierto academicismo escolar y se distanció de una preparación efectiva para una técnica educativa consistente y eficaz.

La formación de profesores en el contexto de la Primera República deja bien patente el gran deseo de cambio que animaba a muchos de los intelectuales

republicanos y las dificultades que los sucesivos gobiernos experimentaron para concretar un ideario educativo no solo enunciado en muchas ocasiones y en numerosas publicaciones, sino también en varios textos legales. No cabe duda de que las ideas pedagógicas que marcaban el discurso republicano eran generosas y adecuadas para una visión del mundo progresista, que creía firmemente en la capacidad de regeneración de las personas, si se las educa teniendo como base la primacía de la ciencia y de una pedagogía moderna, sino que también resulta evidente que existía una enorme incapacidad para poner en acción esas ideas a pesar de estar recogidas en disposiciones legales. Independientemente del conocimiento que podamos llegar a adquirir gracias a estudios más profundos sobre el funcionamiento de los diferentes centros de formación de profesores en el periodo en cuestión, todo indica que, en los últimos años de la Primera República, no solo no se encontraba realmente consolidada una formación de profesores de acuerdo con la modernidad científicista muy apreciada por los pedagogos republicanos, sino que tampoco se había conseguido difundir un pensamiento pedagógico ni generalizar una práctica educativa que impidiese que fuese perdiendo terreno el entusiasmo por políticas educativas más desarrollistas y más cercanas a modelos pedagógicos que se enmarcaban en el movimiento de la Escuela Nueva. Con el fin de la Primera República se abrían otras posibilidades de entender la educación que, al refutar algunos de los principales supuestos del ideario republicano, sirvieron de base para las modificaciones sobre la formación de profesores que surgieron en la década de los treinta del siglo XX.

#### 4. Fuentes y bibliografía

- Arquivo da Universidade de Coimbra. *Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19.*
- Arquivo da Universidade de Coimbra. *Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20.*
- Arquivo da Universidade de Coimbra. *Escola Normal Superior de Coimbra - Documentos diversos. Caixa IV 2ª E 09.05.17.*
- Baptista, M. I. (2004). *O ensino normal primário. Currículo, Práticas e Políticas de Formação.* Lisboa: Educa.
- Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública.* (1916). Volume 1. (2). Lisboa: Ministério da Instrução Pública.
- Brouard, E. (1900). *Inspections des écoles primaires.* Paris.
- Catroga, F. (1993). Os caminhos polémicos da «geração nova». In L. R. Torgal, & J. L. Roque, *Os Liberalismos (1807-1890)* (pp. 569-581). Lisboa: Círculo de Leitores.

- Catroga, F. (1996). Positivistas e republicanos. In L. R. Torgal, J. M. Mendes, & F. Catroga, *História da História em Portugal* (pp. 87-115). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Catroga, F. (2000 [1991]). *O republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cavacas, A. D. (Março de 1928). Considerações psico-pedagógicas para a orientação da didáctica geral. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Volume II. N.º 1*, pp. 21-28.
- Chagas, J. (1908-1910). *Cartas Políticas*. Lisboa: Oficina Bayard.
- Decreto de 21 de Maio. (24 de Maio de 1911). *Diário de Governo. N.º 120*.
- Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro. (5 de Outubro de 1918). *Diário do Governo, Iª Série, n.º 229*.
- Decreto n.º 5:787-A, de 10 de Maio. (10 de Maio de 1919). *Diário de Governo n.º 93*, pp. 1101-1107.
- Decreto n.º 6:137, de 29 de Setembro. (29 de Setembro de 1919). *Diário do Governo. N.º 198. I Série*, pp. 2068-2080.
- Decreto n.º 6:203 de 7 de Novembro. (7 de Novembro de 1919). *Diário de Governo n.º 227, I Série*, pp. 2229-2385.
- Deusdado, M. F. (1973 [1877]). A necessidade da preparação pedagógica no professorado português. In *Antologia de Textos Pedagógicos do século XIX português. Prefácio, selecção e notas de Alberto Ferreira* (Vol. II, pp. 331-346). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica.
- Ferreira, A. A. (1920). *Algumas lições de Psicologia e Pedologia*. Lisboa: Lumen.
- Goldman, E. (5 de Maio de 2007). *Francisco Ferrer y la escuela moderna*. [Consultado el 6 de Maio de 2010]. Disponible en U.R.L.: <http://www.traidores.org/emma/textos/ferrer.pdf>
- Gomes, J. F. (1974). *Apontamentos para a História da Formação Psicopedagógica dos Professores do Ensino Secundário*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 235-272.
- Gomes, J. F. (1989). *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, J. F. (1991). Três modelos de formação de professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXV, n.º 2*, pp. 1-24.
- Gomes, J. F. (1996). O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. (2). pp. 103-157.

- Junqueiro, G. (1925). Telegrama ao Governo Provisório da República Portuguesa. In R. Brandão, *Memórias* (Vol. II, p. 42). Paris/Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Lei de 29 de Março. (30 de Março de 1911). *Diário de Governo. Número 73*, pp. 1841-1847.
- Lei Orçamental n.º 226. (30 de Junho de 1914). *Diário do Governo, 1ª Série, n.º 127*.
- Leitão, A. C. (1918 [1903]). *Elementos de Pedagogia*. Coimbra: França & Arménio Livreiros-Editores.
- Lima, A. (1914). *Educação e Ensino. Educação Integral*. Lisboa: Guimarães & C.<sup>a</sup> Editores.
- Lima, A. (1927 [1920]). *Metodologia. Lições de Metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: Livraria Ferin, Torres & C.
- Lima, A. (Outubro de 1925). Escolas Normais Primárias Francesas. *Revista de Educação Geral e Técnica (Boletim da Sociedade de Estudos Pedagógicos)*. (3). Série VIII. pp. 25-34.
- Mota, L.; Ferreira, A. G. (2012). Instituições de ensino normal primário público em Coimbra (1901-1989). In Pintassilgo, J. Coord. *Escolas de Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, pp 149-204.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. 2 volumes. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1988). A República e a Escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação. I (3)*, pp. 29-60.
- Nóvoa, A. (1989). A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. In *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911. Tomo II - Volume I* (pp. IX-XXXIV). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- Nóvoa, A. Dir. (2003). *Dicionário dos Educadores Portugueses*. Porto: ASA Editores.
- Pardal, L. A. (1992). *Formação de Professores do Ensino Secundário (1901-1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, J. A.; Ferreira, A. G. (1999). *António Aurélio da Costa Ferreira. Um Educador na Primeira República*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ramos, R. (1994). *A segunda fundação (1890-1926)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Sampaio, S. (1975). *O ensino primário 1911-1969. Contribuição monográfica - Volume I 1º Período 1911-1926*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Santos, A. d. (1919). *Educação Nova. As Bases. I O corpo da criança*. Porto/Rio de Janeiro: Livraria Chardron/Livraria Francisco Alves.
- Santos, A. d. (s. d. [1910]). *A nossa escola primária (o que tem sido, o que deve ser)*. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas.
- Sérgio, A. (1984 [1915]). *Educação Cívica*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Soysal, Y. N., & Strang, D. (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth Century Europe. *Sociology of Education*. 62 , pp. 277-288.
- Tamagnini, E. (Março a Dezembro de 1930). A extinção das Escolas Normais Superiores. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Volume IV. N.º 1 a 4*, pp. 101-204.
- Tamagnini, E. (Março de 1927). Duas palavras. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior. Volume 1. N.º 1* , pp. 1-4.
- Vasconcelos, F. (15 de Outubro de 1921). As características de educação contemporânea. *Seara Nova* , pp. 17-18.
- Vasconcelos, F. (s. d.). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand - José Bastos e C.<sup>a</sup> Editores.