# SER MAESTRO DE ESCUELA: ¿PARA QUÉ?

LECCIÓN INAUGURAL DEL CURSO ACADÉMICO 2014-15
en la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado

**Por el Dr. D. Antonio Moreno González**
Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

MADRID
2014

*En agradecimiento a todos mis alumnos.*
*Con ellos aprendí a ser, primero, maestro;*
*profesor, después.*

*Con mis primeros alumnos como Maestro Nacional de Primera Enseñanza. Escuela graduada "Romero Peña", La Solana (Ciudad Real). Curso 1963-64.*

# ÍNDICE

I. Preámbulo

II. Aquellas escuelas; aquellos maestros

III. Y ahora: ¿qué escuelas?

IV. ¿Qué maestros?

V. Epílogo

## I. Preámbulo

Siempre he tenido una decidida inclinación por los discursos académicos. Prueba de ello son los cientos que he acumulado en mi biblioteca personal y los muchos más que he consultado en todas las instituciones públicas y privadas donde era costumbre discursear. Me han interesado siempre las personas y lo que dicen, cualquiera que sea su procedencia y dondequiera que hablaran. Además, me ha interesado también el lenguaje. La palabra, escrita, hablada y oída, es en buena medida un objeto susceptible de ser paladeado. Hay que aprender a degustar el lenguaje porque es el patrimonio más íntimo de que disponemos. Y porque es el salvoconducto de cada uno para desenvolverse entre los demás. La palabra es en definitiva el elemento socializador de nuestra especie, de los hombres y mujeres que configuramos la sociedad humana. Hablar y escuchar son los privilegios más sobresalientes del ser humano. Su buen uso forma parte del principio en que se basa la convivencia: el respeto. Aprender a respetar es inexorablemente el objetivo básico de la educación.

Los discursos y lecciones inaugurales me han sido, además, muy útiles para la investigación histórica tanto en lo tocante a la ciencia, especialmente la física en España como a su enseñanza en los distintos niveles educativos. Fueron documentos esenciales para mi tesis doctoral: *Una ciencia en cuarentena: La física académica en España (1750-1900)*.

Tentación he tenido de empezar como lo hicieran nuestros antepasados decimonónicos en los actos de recepciones públicas en las academias, en las sesiones inaugurales de cursos universitarios, en los ateneos, incluso en las disertaciones doctorales. Baste, como ejemplo, el del catedrático de la Facultad de Farmacia de la Universidad Central, nuestra Complutense de hoy, Rafael Sáez Palacios, en la apertura del curso 1877-78. Comienza así:

"En este recinto del saber, en el que cada año se repite esta grande solemnidad académica, y en el que ha resonado la voz sonora y elocuente de tantos varones ilustrados, me es forzoso hacer oír la mía débil y apagada. Jamás yo que tanto he procurado conocer mis escasas fuerzas hubiera aspirado a tanto honor cual es el de fijar la atención de un auditorio en que tantas eminencias se hallan reunidas; ocupo este lugar solo porque el deber de mí lo exige, pues de otra manera hubiera declinado tan delicado encargo para que dignamente lo desempeñara cualquier otro profesor de esta sabia corporación."

La retórica y el piropeo son evidentes y, supongo, que ningún partícipe en aquellas celebraciones se creía la fingida humildad del orador, ni siquiera él mismo. Era una rutina acuñada por el protocolo. Ahora sería tan poco creíble como

entonces, si así procediera. De manera que empezaré por agradecer que se me haya ofrecido esta ocasión, en las puertas ya de mi retiro, o precisamente por esta circunstancia, quienes me han invitado lo sabrán. Mañana, que a las 12 de la noche se produce el "hecho causal", según reza en el derecho laboral, me jubilo, me jubilan, obligatoriamente. Agradezco, digo, la ocasión para dirigirme a todos vosotros, en la seguridad de acreditar el merecimiento de esta elección. Me alegra y me halaga pronunciar la lección inaugural del curso en que paso a disfrutar, más bien padecer, los derechos pasivos. Gracias a todos.

Y lo hago con cierto tufillo testamentario, aunque espero, al menos deseo, seguir en la brecha cuanto sea posible porque, aun siendo vanidoso decirlo, considero que todavía tengo cosas que aportar al sistema educativo. El título elegido no podía ser otro, en mi caso: *Ser maestro de escuela: ¿para qué?* Desde que con poco más de dos años asistía a la *escuela de cagones* del señor Pepe y la señorita Termutis, en Alcázar de San Juan, mi pueblo, hasta ahora que administrativamente me despido de la formación de maestros, no he hecho otra cosa que desenvolverme en y para la escuela. Prefiero, fonéticamente, escuela a colegio, que ha venido a sustituir aquella denominación originaria; como prefiero maestro a profesor, si de la escuela se trata, tal como se ha impuesto en los últimos años. Y no sólo es cuestión de sonido, lo es también de sabor, de significado: escuela, me sabe a libertad y cosa pública; colegio, a entorno cerrado y direc-

ción disciplinaria. No se trata de establecer categorías, sólo de manifestar preferencias, que no van más allá del propio desahogo. Dicho queda. Aunque me he quedado corto, porque tampoco me gusta hablar de magisterio - estudios o carrera de magisterio se ha venido nombrando muchos años y todavía sigo oyéndolo - porque dicho así y tomándolo al pie de la letra tiene una connotación doctrinal que no es el cometido de la escuela, en ninguno de los ámbitos del conocimiento y menos aún en el de las creencias, que deben estar al margen de lo escolar. Considero una denominación acertada la introducida con "Bolonia": Grado de Maestro. De la misma manera que me satisface más la denominación Facultad de Educación (sin la coletilla Centro de Formación del Profesorado) que la otrora Escuela Normal de Magisterio o Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. En realidad esta disquisición sobre la nomenclatura tiene que ver con mi convicción en una identidad mundana de la escuela, de los maestros y de las maestras, liberados todos de aquella concepción evangélica que, por razones del momento, tuvo en otros tiempos la labor escolar. Pero vayamos a lo nuestro.

Nota: aunque en lo sucesivo aludiré genéricamente a maestros y profesores, no es necesario precisar que, para evitar circunloquios, va implícita la alusión a maestras y profesoras, como todavía es norma de la Real Academia Española.

## II. Aquellas escuelas; aquellos maestros

El pensamiento pedagógico con que pueda haber llegado a este momento está condicionado por la trayectoria profesional, el estudio, la reflexión y el conocimiento de otras experiencias que me hayan podido despertar atención o desatención, que de todo se aprende. Este apartado transcurre entre principios de los años 60 y finales de los 80 del siglo pasado, correspondientes a mis tiempos de maestro. Ahí están las raíces que como cacharros arrinconados en las alacenas conviene desempolvar cuando convenga, aunque haya de ser para desarraigarlas, si es preciso. Y esta es una buena ocasión para sacarlas a relucir. Si bien el discurso está apoyado esencialmente en mis propias vivencias, no es exagerado afirmar que estas se corresponden con las de la mayoría de los maestros de entonces, con idéntica formación inicial y un desenvolvimiento profesional muy similar. Salvo quizá algunas excepciones, que siempre las hay para mejor y para peor, esta es una historia simple y común a las escuelas y maestros de esos años. No es, por tanto, una lección apoyada en la investigación educativa, ni en referencias bibliográficas a las que aludiré mínimamente a lo largo del discurso.

En 1963 empecé a ejercer como Maestro Nacional de Primera Enseñanza. Fue la primera oposición de las cinco que he hecho en mi vida académica. Hasta entonces y desde que comencé los estudios de Magisterio, como alumno libre en la Normal de Ciudad Real, daba clases en una Academia

de Alcázar preparando a los alumnos para el ingreso en el Bachillerato elemental. Se trataba de que aprendieran, sobre todo, a leer con fluidez y entonación, escribir al dictado sin faltas de ortografía, dividir correctamente haciendo la prueba del 9, y adquirir conocimientos básicos de cultura general. En realidad ese era el cometido de la escuela, donde se seguían como material escolar único, además de los cuadernos, las enciclopedias de Dalmáu Carles, Álvarez o Santiago Rodríguez. Cada día era igual al anterior, salvo que a lo largo de la semana se sucedían consecutivamente las lecciones de Gramática (lunes), Aritmética (martes), Geometría (miércoles), Geografía (jueves), Historia de España (viernes) e Historia Sagrada (sábado). Algunas tardes las dedicábamos a Historia Natural.

No me gustaba ser maestro, ni me gustaba tratar con los chicos que con poca diferencia, algunos, eran casi de mi edad. Pero me gustaban mucho los libros. Me hice maestro porque para las familias sin posibles eran los únicos estudios, junto con los de Comercio, que podían hacerse en los pueblos cada cual a su aire, compatibilizándolo con algún trabajillo, y examinarse en junio, de todo un curso en un día o dos, en la capital de provincia. La otra alternativa era el seminario. Algunos conocidos optaron por hacerse curas. Había otra, más tardía, alistarse voluntario al ejército, o reengancharse terminada la mili, y llegar como máximo a teniente en un recorrido que nada tenía que ver con las selectivas y muy elitistas academias militares. Chusqueros les llamaban. Yo, en

realidad, quería ser premio Nobel de Física. Así como suena. Para honor mío, y sobre todo para el de mis padres, me veía en la ceremonia del Palacio de Congresos de Estocolmo estrechando gozoso la mano del rey de Suecia, a la vez que recibía el diploma y el cheque que, como muy castizamente recuerda Cajal en su *Historia de mi labor científica* a propósito del Nobel (1906) compartido con Golgi, supuso "en especies sonantes, al cambio de entonces, 23.000 duros". Me explico. Como ni en mi casa, ni en la escuela, había libros y a mí me gustaba leer, iba a la Biblioteca Pública Municipal - aquí debo mencionar con agradecimiento a Eugenio Molina, Oriano Tejera y Gregorio Ramos que tanta ayuda me prestaron - y leía cuanto caía en mis manos. Me aficioné, sin entender ni una palabra, a los libros de física y a las biografías de los científicos. Incluso copiaba en cuadernos que guardo como oro en paño artículos publicados en las páginas azules de la revista *Blanco y Negro* sobre los adelantos de la física. Por aquellas páginas desfilaban los nombres de Einstein, un tótem desde entonces para mí, Planck, Mme. Curie, Heisenberg…y tantos otros. Así como las teorías del átomo, de la relatividad, de la mecánica cuántica, el principio de indeterminación…También de la astronáutica, en la que llegué a ser un auténtico especialista sobre Sputniks, Discoveries, hidracina (combustible propulsor)… y astronautas como Gagarin, Titov, Tereskova, etc., pues, como es sabido, los rusos antecedieron a los americanos en estas lides.

*Comisario de la Exposición "De Einstein al futuro". Año Mundial de la Física. Real Jardín Botánico de Madrid. 2005.*

Aunque, como digo, no entendía nada, lo leía todo y lo contaba a quienes querían escucharme. Entonces hablábamos mucho los chicos durante las muchas horas que pasábamos jugando en la calle. En "mi camino hacia el Nobel", me interesé por lo único que podía entender, las edades de los galardonados. Así me iba haciendo una idea de lo que podía faltarme para llegar a esa cumbre. Pasado el tiempo y visto que no he sido capaz de tal escalada, empecé a fijarme - sigo haciéndolo - en las edades a las que iban muriendo. ¡Triste consuelo! La realidad es dura y no hay más remedio que adaptarse a las circunstancias. No obstante, tan insistente ha sido siempre mi inclinación hacia la vida y obra de los físicos que he podido desahogarme investigando sobre ellos y sobre lo que hicieron algunos, incluso he tenido la oportunidad de dirigir una colección de biografías - *Científicos para la Historia* - y participar en múltiples eventos sobre historia de la ciencia y su incorporación a la enseñanza de las ciencias. Además de la satisfacción personal y las posibilidades docentes que me ha brindado esta especie de obsesión he disfrutado de un trabajo gratificante, incluso de algún galardón como la medalla *Alessandro Volta. Bicentenario de la invención de la pila. 1799 - 1999*, concedida en el Congreso "Science as Culture" en Como. Si bien hube de hacerme maestro, tenía en la cabeza estudiar Físicas como fuera.

El año en que aprobé la oposición, 1963, se iniciaba la Campaña de Alfabetización. Quienes tuvimos buen número podíamos optar por elegir escuela o apuntarnos a la Campaña, que no sabíamos cómo iba a funcionar exacta-

mente. Ante la duda, elegí escuela en La Solana (Ciudad Real). Allí empecé a estudiar por mi cuenta el Bachillerato Superior, requisito imprescindible para la carrera de Físicas. Solo convalidaban este Bachillerato a quienes siendo maestros se matricularan en Pedagogía u otras carreras de Letras, no de Ciencias ni, por supuesto ingenierías.

¿Con qué escuela me encontré? Pues con la dispuesta en la ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, que salvo algunos retoques era la ley vigente. Ideológica y pedagógicamente, la misma escuela en la que yo había estudiado de niño. Una escuela "bajo la advocación de Jesús, Maestro y modelo de educación", definida en el art. 15( cap. I, titulo II) como "la comunidad activa de Maestros y escolares, instituida por la familia, la Iglesia o el Estado, como órgano de la educación primaria para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española". Estaba claro pará qué debía servir la escuela, como lo estaba cómo habían de ser los maestros: "El Maestro es el cooperador principal en la educación de la niñez. Obra por delegación de los padres de familia y por misión que la sociedad le confía, garantizada por el Estado, a quien compete, en armonía con los derechos de la Iglesia, la formación, nombramiento e inspección de los educadores. Ha de ser hombre de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social, y ha de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite ante la sociedad". Era la ley Ibáñez Martín que bajo la misma advocación puso a la ciencia española años antes, 1940, con la

creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En su discurso inaugural - *Hacia una nueva ciencia española* - pronunciado ante el Caudillo exalta "la falange de la Ciencia", que califica "como aspiración hacia Dios", "como aglutinante para la unidad política" y "forjadora del espíritu nacional", en definitiva "como impulso de la grandeza patria". Ahora bien, estas declaraciones de principios tanto en lo educativo como en lo científico no eran determinantes para el día a día escolar ni para la investigación científica. Cada cual desde su sitio fue actuando como buenamente entendía. Los maestros, escasamente preparados para afrontar las tareas docentes, salíamos adelante siguiendo los libros, enseñando a leer y escribir recurriendo a las cartillas, preguntando lecciones, corrigiendo cuadernos, resolviendo problemas aritméticos y geométricos en la pizarra, haciendo dictados y poco más. Las únicas ocasiones en que se hablaba de métodos y recursos pedagógicos eran los Centros de Colaboración que organizaban algunos inspectores de zona con cierta periodicidad. En ellos contábamos lo que hacíamos con escasas alternativas para modificar nuestra rutinas. Sin embargo, cumplíamos y creo que bien con lo que realmente se pretendía de la escuela: enseñan a leer, escribir y hacer cuentas. Es decir, evitar el crecimiento del abultado analfabetismo reinante en España. Y de paso iniciar a los escolares en la adquisición de saberes diversos. Se era maestro, básicamente, para desempeñar esa misión. Pero había algo más, o al menos podía haber algo más para quienes entendíamos la escuela como una institución social.

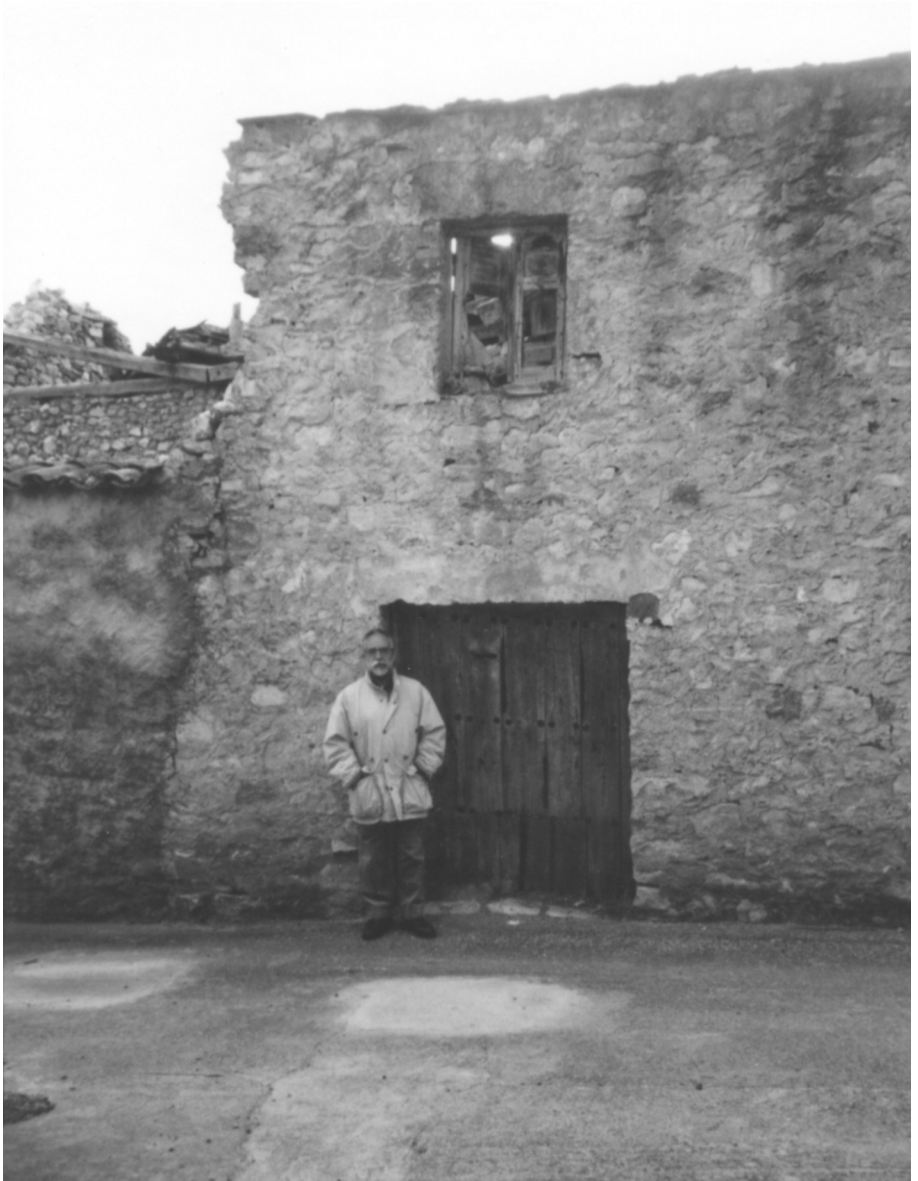
Salvando las distancias en el tiempo, todavía resonaban los ecos de la escuela pública a que se refiere el profesor Tomás Gil en el discurso pronunciado con motivo de la inauguración de la primera Escuela Normal de Segovia (19/11/1841), ante las autoridades políticas, con motivo del cumpleaños de la reina Isabel II y bajo la regencia del general Espartero:

"Obligados hasta ahora los niños a concurrir á los establecimientos de enseñanza más bien por temor o costumbre que por interés hacia ellos, los miran con frecuencia como un sitio destinado a la perpetua mortificación. Precisados a ejecutar un día lo propio que el anterior y a obrar por mera rutina, se cimentan más y más en esta absurda creencia de consecuencias tan fatales para la educación primaria. Pero, Excmo. Sr., jamás culparé de esto a los profesores de primera enseñanza. Pospuestos a la más ínfima clase de la sociedad, escasos de recursos con que atender a las precisas necesidades de la vida ¿es de extrañar que miren con desprecio una profesión, que sin embargo de ser la más indispensable, tiene sumidos en la más completa miseria a los que a ella se dedican?¿Les cabe alguna culpabilidad porque en sus establecimientos no se haga otra cosa que engendrar en el corazón de los discípulos tedio mas bien que amor a todo cuanto tenga algún inmediato contacto con el estudio?¿Se preguntará por ventura la causa de que las escuelas públicas de España se hallen en el mismo estado que en tiempos cuyo recuerdo llena de luto el corazón de los buenos?

La escuela pública, llamada por entonces escuela nacional, era una escuela para pobres. La mayoría del alumnado pertenecía a las clases más desprotegidas y la estancia en la escuela, en los pueblos sobre todo, era irregular, dependiente de las labores agrícolas en las que solían participar toda la familia. Era necesario conocer a los padres, conocer sus

casas, sus precariedades, los trabajos a que se dedicaban, sus hábitos alimentarios, sus costumbres y entretenimientos, todo cuanto permitiera hacerse idea de a quiénes servía la escuela y qué esperaban de ella, al margen de las exultantes definiciones programáticas contenidas en las leyes. Porque la escuela estaba en la vida real. Por entonces se iniciaron las reuniones con los padres, incluso en alguna escuela - concretamente en Cinco Casas (Ciudad Real)- implantamos clases de adultos para padres y madres, la mayoría analfabetos. También empezaron, promovidos por las administraciones educativas, los comedores escolares. Ganada la confianza de las familias, los maestros solían ser requeridos para echar una mano en situaciones de cualquier índole.

Así entendida la escuela, a pesar de las carencias de medios, del método rutinario basado en la memorización, de la precariedad de las instalaciones y del exiguo sueldo de los maestros, el trabajo era llevadero incluso gustoso como pude constatar entre los muchos maestros que conocí. Sobra decir que para los años que corrían y en comparación con las escuelas de otros países, mantener aquellos objetivos meramente instrumentales, así como la metodología al uso, era quedarse muy cortos. En las escuelas de frailes y monjas, las enseñanzas no iban mucho más allá, sí en cambio el adoctrinamiento.



*Fachada de la que fuera Escuela Unitaria de Niños en Bañuelos (Guadalajara), donde ejercí como Maestro Rural.*

Esta escuela, con estos maestros y estos métodos, es la que muchos califican despectivamente como "escuelas del franquismo". Incluso he llegado a leer en algún medio que aprenderse de memoria los ríos de España era "franquista". ¡Qué barbaridad! Y qué ignorancia de la realidad. Que eran las escuelas diseñadas por los vencedores no hay ninguna duda, pero una cosa, ya lo he apuntado antes, es el espíritu de la ley y otra su puesta en práctica. Como sucede ahora. Y otra, por supuesto, sería reivindicar la vuelta a las andadas. Aquella escuela afortunadamente desapareció, pero cumplió un cometido que fue mucho más allá del tan aireado, por los fanáticos, "espíritu nacional". Desde aquellas escuelas se enseñó y aprendió cuanto fue posible y son parte del soporte formativo de generaciones que han posibilitado la regeneración española en todos los órdenes. Ni que decir tiene que la ominosa persecución, opresión, apartamiento y encarcelación de que fueron objeto tantas personas, mi padre entre ellas, es un estigma que ha quedado indeleble para la historia. Pero a nosotros nos toca hablar de la escuela.

Un cambio profundo en la concepción de la escuela se produjo en el llamado "tardofranquismo" con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa: la ley Villar Palasí de 1970. Son los años de los Planes de Desarrollo Económico Social para los que el "sistema educativo nacional", así se denomina en la exposición de motivos de la ley, debía contribuir a "la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna", aunque los fines educativos siguie-

ran presididos por "el concepto cristiano de la vida" y "de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino". Con esta ley, la Enseñanza Primaria pasó a ser Educación General Básica (EGB) y los Bachilleratos Elemental y Superior se fundieron en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP). Desaparecimos los "maestros nacionales" convertidos de la noche a la mañana en Profesores de EGB. Lo de "profesores" supongo que fue para satisfacernos con una denominación más digna a los ojos de quienes "maestro" les sabía a poco. Cambio que como quedó dicho no comparto. Me congratulo de la recuperación de la denominación de origen: maestros y maestras de Educación Infantil y de Educación Primaria. Desaparecieron las Escuelas Normales para dar paso a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, en un loable intento de prestigiar la formación docente e iniciarse en la investigación educativa. A quienes éramos maestros se nos facilitó la realización de cursos de adaptación al nuevo sistema y la elección de especialidades, desapareciendo la formación generalista habida hasta entonces.

He leído y escuchado a solventes historiadores de la educación española que esta fue un ley ambiciosa, sensata y adaptada a su tiempo, que a pesar de algunos párrafos citados se alejó de la beatería de disposiciones precedentes, abriendo caminos nuevos al sistema educativo. Que dejaba claro para qué servía la escuela y cómo habían de estar formados los profesores. Lástima que las dificultades que dentro del pro-

pio gobierno pusieron para financiarla la precipitó a una vida breve y distante de los principios que la inspiraron. Eso sí, para los maestros supuso un avance inusitado en la nómina: casi se triplicó el sueldo. Después de Romanones, ministro de Instrucción Pública recién creado este ministerio en 1900, que puso orden en el cobro del sueldo de los maestros, la ley del 70 fue la más atenta con el gremio en este sentido.

Esta ley introdujo novedades metodológicas que permitían liberarse de la dependencia absoluta del libro de texto en tiempos pasados y trabajar, mediante "fichas", de manera más racional y reflexiva. Sin perder de vista la necesaria adquisición de saberes, se empezó a caminar al margen de la memorización a ultranza. Se generó un entusiasmo docente y colaborativo con repercusión social tan decisiva que la escuela pública fue elegida por muchas familias acomodadas frente a los centros privados, incluso de élite a que podían acceder. Puede afirmarse que por primera vez, desde los años 40, la escuela pública dejó de ser una escuela para pobres. Había confianza en que aquella escuela servía para una sociedad en que se vislumbraban avances en todos los ámbitos ante la ya agónica dominancia del Caudillo y sus testaferros. Y se confió en que los maestros, profesores de EGB, ayudados por los múltiples recursos formativos puestos en marcha, podrían hacer frente a los nuevos retos.

Terminada la licenciatura en Físicas en 1977, y aunque dejé de profesar como maestro en 1982, comencé a ver la escuela y los maestros desde otras perspectivas: como encargado

de curso a tiempo parcial en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB "María Díaz Jiménez" en 1980 y como Asesor Técnico Docente del Ministerio de Educación para la elaboración de los Programas Renovados del Área de Ciencias de la Naturaleza en EGB, entre 1980 y 1983. A la vez que se fueron sucediendo leyes educativas y otras disposiciones oficiales cuyo conocimiento está al alcance de todos, se fueron sucediendo en mi, digamos, "carrera" otras categorías docentes y algunos cargos académicos, todos ellos en el entorno de la definición de la escuela, el diseño de los currículos escolares y en la formación del profesorado.

## III. Y ahora: ¿qué escuelas?

El que podríamos denominar boom de la escuela pública en los años 80 fue debilitándose hasta desaparecer con el imparable crecimiento de la enseñanza privada. Algo tuvo que ver la concertación escolar. Así han ido las cosas y no veo impedimento alguno, sino conveniente cooperación, en la convivencia de lo público y lo privado siempre y cuando atiendan de manera igualitaria las necesidades sociales, porque antes, ahora y presupongo que siempre la escuela es una institución eminentemente social, incluso por encima de su irrenunciable condición académica. Pero la sociedad a la que respondía la escuela que viví como maestro ha cambiado. Ha cambiado mucho y en muchos aspectos. Cambios que también han influido en el decaimiento de la escuela pública respecto al auge de los 80.

La revolución digital que sustenta la sociedad de la información y del conocimiento, sin entrar en matices, ha modificado sustancialmente la orientación que debe darse a los aprendizajes, incluso a su propio significado. Por citar algún hecho colateral y nada despreciable: los adolescentes ya no escriben caligráficamente fuera de las obligaciones académicas, lo hacen con el ordenador y el móvil recurriendo a un lenguaje y ortografía peculiares. Otrora estaba claro que la escuela debía servir para frenar y combatir el analfabetismo: aprender a leer, escribir y "hacer cuentas", requisitos indispensables, como ya hemos dicho, para pasar de una sociedad rural y agrícola a otra urbana e industrial, eran objetivos prioritarios y se era maestro para conseguir esos objetivos. Si, además, se aprendían otras cosas bienvenidas eran, pero estaban al margen de las prioridades. Si al imperio digital añadimos la globalidad en que la escuela está inmersa porque debe dar cabida a un alumnado diverso por nacionalidad, creencias, sexo, costumbres, ideologías… tan diferente a la unicidad del alumnado pasado, la respuesta a la pregunta "¿qué escuela?" se complica.

Y hay más aspectos a tener en cuenta que en absoluto facilitan la respuesta. Se admite con sorprendente gratuidad que en la escuela se debe enseñar y aprender de todo. Es lugar común en debates, coloquios e intervenciones varias, generalmente protagonizados por tertulianos todo terreno, menos maestros que raramente son llamados para hablar de la escuela, que ante resultados olímpicos deficientes es necesario reforzar la educación física escolar, aparte de la impor-

tancia de la práctica deportiva en sí misma; o que la mejora de la formación musical, porque la música es importante, ha de conseguirse con más horas de música escolares; o que la mejora de la alimentación, porque es importante saber qué y cómo debemos comer, debería pasar por tener una materia de cocina escolar; o que la educación vial, porque es importante saber caminar y circular debidamente, empiece en la escuela…y por supuesto todo lo relacionado con la formación cívica - antes urbanidad - formación para la prevención de todo tipo de adicciones, el respeto a los diferentes, la educación sexual…y un largo etcétera. No cabe duda que todo aquello que contribuye a mejorar la convivencia y el desarrollo personal, y todo lo enumerado contribuye - es importante - debe se tenido como objetivo educativo. Si a esto añadimos los resultados de los informes PISA, centrados de momento en contenidos instrumentales (matemáticas, lengua y ciencias, especialmente) que según desde el bando donde se haga la lectura e interpretación, suponen avances o retrocesos, crecen los argumentos para la revisión curricular conllevando, casi siempre, incorporaciones de algunas novedades poco atendidas en las enseñanzas regladas. Ahora bien, las soluciones a estos requerimientos, de los que no se pone en entredicho su importancia, ¿deben buscarse necesariamente en la escuela? Dicho de otra manera, ¿es la escuela, tal como está configurada, el lugar donde han de residir todas las enseñanzas que se consideran imprescindibles para la formación ciudadana? Sencillamente, no. No, al menos, desde la concepción de la escuela como el recinto cerrado y

construido a tal efecto. Esta escuela no da más de sí, está congestionada de exigencias que malamente puede atender. La acumulación de materias, la sobrecarga de contenidos, los excesos de opiniones, incluso de controles externos a que se ve sometida la escuela, precipitan la acción educativa en un proceso compulsivo que se resuelve a base de exámenes y, por supuesto, de calificaciones. Estas se han convertido en la referencia familiar y social del éxito escolar. El objetivo final y más apreciado familiar y socialmente es "sacar buenas notas". Objetivo que genera conformidad y alegrías, pero también frustraciones resueltas a veces trágicamente.

El sistema educativo vigente en el que todavía resuenan, y mucho, los ecos de la napoleónica ley Moyano de 1857 está obsoleto, fatigado, como le ocurre a los materiales debilitados en su composición química, inútiles para responder a las aplicaciones para las que fueron destinados. Está caduco en su totalidad, desde la educación infantil hasta la universidad, de la que no me ocupo en esta ocasión, salvo en lo tocante a la formación del profesorado, pero que está en el punto de mira de cuantos se interesan por una universidad solvente y prestigiosa. La actitud legislativa ante esta caducidad son las reformas que venimos padeciendo hace decenios, resueltas a base de "recorto y pego". Las volubles reformas en que ha desembocado la política educativa, poniendo los unos, en horas y materias, lo que no pudieron conseguir cuando mandaban los otros, además de desquiciante es muestra fehaciente de la impotencia política para afrontar reformas estructurales, profundas, como se ha hecho en otros ámbitos:

industriales, económicos y financieros, urbanísticos, comerciales, sanitarios… Se habla del pacto educativo como remedio para evitar veleidades ideológicas en las reformas del sistema, pero saben los ministros, que bien pueden calificarse de *periféricos* porque no se atreven a ir al fondo del asunto, que no es pactable lo esencial del sistema, que no pueden ir más allá de acuerdos puntuales en lo que menos "duele" a sus posturas ideológicas y a su correspondiente electorado, que no es políticamente correcto incumplir el programa.

Remover los cimientos del sistema educativo, obviamente no es fácil. Pero ante el cansancio y la perversión en que han desembocado las "reformas", las administraciones educativas están obligadas a esforzarse para trabajar en otras direcciones, en buscar salidas sensatas y acordes con la realidad en que vivimos que, a su vez, faciliten futuras adaptaciones a lo que pueda ir aconteciendo. Es obligación de quienes nos gobiernan, salidos de las urnas en que nos pronunciamos la ciudadanía, tomar iniciativas renovadoras, sin miedo a distanciarse de lo que en otros tiempos pudo ser exitoso. También es obligación de la ciudadanía votante valorar las propuestas, e incluso hacerlas, al margen de intereses partidistas, porque la educación de los pueblos no puede dejarse en manos de las coyunturas de gobierno. Así mismo es obligación de los profesionales de la educación, en todos los niveles, reconocer que la adaptación a los tiempos exige modificaciones en el ejercicio profesional. Y, por supuesto, es obligación de las familias asumir su papel educador, cola-

borar con las instituciones públicas y privadas para caminar en la dirección que entre todos seamos capaces de diseñar a partir del reconocimiento y definición de la sociedad en que queremos vivir o, más correcto, nos vemos obligados a vivir.

Sabedor que no puedo arrogarme ninguna solución, que la improvisación y las ocurrencias no son aceptables, sí me considero en la obligación de aportar ideas. "Más vale encender una bujía que maldecir la oscuridad", dice un proverbio chino. Y en eso ando desde hace tiempo. Creo que ya es hora de derribar las paredes de la escuela, de abrirla de para en par y extenderla por todo el muncipio, el barrio o el distrito, según la dimensión de cada lugar. Hemos de asumir que todos somos escuela, que todos desde nuestro sitio y dedicación tenemos obligaciones educativas para con los demás. Y eso hay que decirlo claramente desde las portavocías de quienes hablan a los ciudadanos. Debemos asumir que la escuela no es la responsable única de la educación, ni la que ha de aportar las soluciones a los remedios sociales que precisan atención, que todos tenemos una cuota de responsabilidad para conseguir la formación individual y colectiva que facilite la convivencia, la esencia del estado de bienestar de que tanto se habla.

¿Qué puede hacerse para ir hacia una nueva escuela? Desde hace algunos años vengo hablando de *escolarizar el municipio*, incluso he tenido ocasión de exponerlo en congresos o reuniones promovidos por la Federación Española de Munipios y Provincias. Lo que ha de entenderse como muni-

cipio, barrio o distrito escolarizado puede tener alguna similitud con las, en principio, llamadas "Ciudades Educadoras", y más ampliamente, después, "Comunidades de Aprendizaje". No aspiro a situarme en el terreno teórico y práctico que han alcanzado estas Comunidades en todo el mundo, como puede consultarse en la literatura al respecto. Mi planteamiento es, digamos, más artesanal, más modesto, aunque en cuanto a las dificultades pueda igualarse con la implantación de aquellas Comunidades.

Además de no poder asumir más responsabilidades de las que le caben, la escuela necesita, esencialmente, tiempo. Tiempo para hablar, escuchar, pensar, discutir, crear… Tiempo, en definitiva, para el sosiego que requieren las acciones antedichas, para fomentar vínculos y relaciones personales, para aprender a ser honrados, generosos y auténticos, para el buen trato, para respetarse y reconocerse como parte de un conjunto con un compromiso común. Tiempo para enseñar y aprender sin prisas, para que el trabajo escolar sea gustoso y no una exigencia continuada y extrema, rematada con los compulsivos exámenes, que puede inducir al estrés o por el contrario al aburrimiento, que suele ser lo más común. Pero para disponer de ese tiempo hay que aliviar las ocupaciones, hay que redistribuir las materias y el trabajo contando no solo con el recinto escolar, que al fin y al cabo es un edificio más del muncipio destinado a la formación y eduación ciudadanas. Hay más organismos que también procuran o deben procurar esa formación y educación: casas de cultura, escuelas de música, polideportivos,

fundaciones, asociaciones sin ánimo de lucro, escuelas de idiomas, talleres literarios, museos, centros de arte, escuelas de cine, espacios sanitarios, centros religiosos, dependencias municipales, escuelas de informática, obras sociales de bancos y cajas de ahorro…. Cada uno con sus dotaciones de medios y de personas. Centros en los que suelen realizarse actividades extraescolares, inesistentes hasta mediados del siglo XX cuando las escuelas dejaron de ser los únicos lugares donde recibir formación y educación regladas. Se trata de escolarizar lo extraescolar, integrarlo en una programación hecha conjuntamente por ayuntamientos, maestros, familias y centros disponibles, una especie de consejo escolar municipal para desarrollar los currículos escolares vigentes en cada momento. Se trata, por tanto, de ampliar la dimensión escolar que a su vez optimizaría gastos, esfuerzos y recursos públicos y privados. Obviamente esta reestructuración escolar conlleva la redistribución de los maestros destinados a las escuelas del pueblo o del barrio. Así como de quienes tienen a su cargo actividades educadoras en los espacios no estrictamente escolares. No está escrito que los maestros hayan de trabajar exclusivamente en los locales destinados a escuelas. Durante las campañas de alfabetización que conocí en mis comienzos, en algunos pueblos trabajaban en otros locales municipales. Los Planteles de Extensión Agraria, patrocinados por el Ministerio de Agricultura en colaboración con el de Educación, para los que trabajábamos los maestros y otros titulados, estaban localizados en sitios al margen de las escuelas.

Ya sé que estoy proponiendo una utopía, definida en el diccionario de la lengua española como: "Plan, proyecto, doctrina o sistema optimista que aparece como irrealizable en el momento de su formulación". Y que conste que me he contenido cuanto me ha sido posible, que podría haber ido mucho más allá. Y no porque sea utópico el planteamiento que, en sí mismo, es sensato e incluso simple. Lo utópico está asociado a los impedimentos políticos, por los que necesariamente habría de filtrarse la escolarización del municipio. La acción política enfrascada en los reproches al otro, y no en la consecución de soluciones a los problemas, es más freno que estímulo. Quizá lo más utópico sea creer que esta perversión acabará algún día. Pero no debilitemos nuestro entusiasmo. Ocupémonos, finalmente, de los maestros, los agentes fundamentales de las tareas escolares, sin restar protagonismo a cuantos agentes familiares y sociales han de implicarse en la acción educativa.

## IV. ¿Qué maestros?

"Cada época demanda sus maestros… Lo que se exige a los maestros es índice y exponente de lo que es una nación y de la estimación que irradia la escuela y el maestro.

España ha conocido la etapa de maestros sin título. Mutilados de cuerpo y de espíritu. El maestro no interesaba sino a los actores cómicos, que utilizaban su caricatura como personaje ridículo. Después hemos

conocido a los maestros elementales. Luego a los superiores. Buena se armó cuando se decretó la unificación del título. Todos presagiaban el fin de las Normales ¿Quién sería capaz de estudiar cuatro años para ser maestro…? Y se estudiaron cuatro años. Y vivieron las Normales. Y se acostumbró todo el mundo a la idea de que ser maestro costaba, por lo menos, cuatro años de estudio.

Esas son etapas que quedaron sepultadas en la Historia. Ahora se exige otra cosa. La Normal sin carácter, híbrida, mitad Instituto, mitad profesional, no puede subsistir. No la quieren ya ni en Francia, que fue la creadora. La Normal tenía que transformarse adquiriendo sustantividad, vida propia. Ya la tiene en España. Por eso se hizo la reforma. Mientras dure este periodo de transición y de liquidación será difícil señalar su fisonomía con toda claridad. Pero la tiene…

La reforma será lo que deba ser. A ello contribuirán los profesores y los alumnos. Y ofrecerán a la República un nuevo plantel de maestros formados con una nueva concepción del problema pedagógico, de la escuela, del niño y de España.

Pero que nadie se sienta plenamente satisfecho. Esta reforma no es sino una etapa. Dentro de diez o quince años habrá que transformar los estudios docentes. Quizá se supriman las Normales. España tendrá todas las escuelas necesarias. El mercado estará saturado de maestros. Se habrá unificado la formación de todo el personal docente. Sólo habrá grados. Cada grado tendrá su función correspondiente, pero todos tendrán una formación común. El maestro universitario o el universitario a quien atraen o interesan las cuestiones de primera enseñanza será el maestro del porvenir. A prepararse."

Certeras y premonitorias palabras de Rodolfo Llopis en *La revolución en la escuela* (Aguilar, Madrid,1933) donde resume los dos años que desempeñó la Dirección General de Primera Enseñanza en los comienzos de la Segunda República. Fue el impulsor del tan justamente celebrado plan profesional de 1931 para la formación de maestros convirtiendo las Escuelas Normales en "Centros superiores de cultura y formación profesional" y creando la Facultad de Pedagogía para abrir "las puertas de la Universidad a cuantos maestros sientan la necesidad de ampliar los horizontes de su cultura". Este libro debería ser de obligada lectura para maestros, profesores y estudiantes de las facultades de Educación. Vaya desde aquí mi homenaje a aquel laborioso, atrevido y tristemente frustrado esfuerzo por la modernización de la formación de los maestros. De los planes posteriores para la formación de maestros, el de 1967 es el que se situó más próximo al de 1931. Lamentablemente tuvo una vida breve: acabó al incorporarse las Normales a la Universidad con la ley del 70. Desde entonces el paso más avanzado para mejorar la formación de maestros fue la conversión de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB en Facultades de Educación. Y siendo esta Facultad complutense la primera instituida en aquel proceso es oportuno dedicar algunos breves comentarios a su creación y propósitos.

El curso 1987-88 se inició, en la Escuela de Magisterio "Mª Díaz Jiménez", con el nuevo equipo directivo electo.

Ninguna ocasión como esta para agradecer públicamente a María Jesús Agra, Julia Pascual y Santos Martínez, miembros de aquel equipo, su trabajo, generosidad y comprensión para la dirección del mismo que desempeñé hasta el curso 1993-94. En el exiguo programa que propusimos figuraba como objetivo preferente "acabar con las Escuelas de Magisterio" transformándolas en centros universitarios en igualdad administrativa, docente y económica, con el resto de Facultades complutenses. Era un desiderátum sin apoyaturas externas. Nadie nos había dicho que aquello fuera posible. La justificación era el revuelo que se estaba generando entre el magisterio reivindicando el cambio de la titulación de diplomados a licenciados, reiteradamente rechaza por los ministros Maravall del PSOE y quienes le antecedieron en los gobiernos de UCD. Pero a veces la casualidad es determinante. En este caso lo fue el nombramiento de Javier Solana como ministro de Educación en septiembre de 1988. La relación que como físicos e historiadores de la física nos unía facilitó los contactos y tomó cuerpo aquella idea transformadora: no la de diplomados en licenciados, sino la de Escuelas en Facultades, paso obligado para que el cambio de titulación fuera posible. Y nos pusimos manos a la obra. La primera exigencia, como cobertura legal, era que la LOGSE, ya en trámite parlamentario, contemplara la creación de centros superiores de esta índole. Y fue el propio partido socialista quien incorporó una adicional -la duodécima - para abrir las puertas del cambio:

“1. El título de Profesor de Educación General Básica se considera equivalente, a todos los efectos, al título de Maestro al que se refiere la presente ley. El título de Maestro de Enseñanza Primaria mantendrá los efectos que le otorga la legislación vigente.

2. El Gobierno y las universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices generales y los planes de estudio correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de diplomado al que se refiere el artículo 30 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. En dichas directrices generales se establecerán las especialidades previstas en esta ley o que al amparo de la misma pudieran crearse.

3. Las Administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsará la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear”.

*Con el ministro Javier Solana en la Escuela de Magisterio "María Díaz Jiménez". Primeros pasos para la creación de la actual Facultad de Educación complutense.*

No puedo decir que ahí están las hemerotecas para referirme al largo y dificultoso recorrido que iniciamos a partir de entonces, porque poco hay publicado sobre el asunto. Y lo que hay es poco fiable. Quizá algún día alguien se ocupe de contarlo. La conclusión es que, superados impedimentos dentro del propio Ministerio, de algunos sindicatos, de ciertos expertos de cabecera y, por qué no decirlo, de los charlatanes que andan por todas partes, de miembros de la Junta de Gobierno complutense y de las propias escuelas en tran-

ce de fusión, el 27/9/1991 se decretó la creación de esta Facultad de Educación- Centro de Formación del Profesorado (añadido inútil pero de emergencia para salir adelante). El decreto rectoral de 20/12/1991 incorporó al nuevo centro la Escuela "Pablo Montesino" y el ICE que, por decisión propia, habían quedado fuera de la disposición ministerial.

A día de hoy, la iniciativa ministerial y complutense se ha extendido a todas las Comunidades Autónomas en cuanto a la transformación de las "Escuelas de Magisterio". Y más aún, han desaparecido todas las otrora Escuelas Universitarias (Óptica, Enfermería, Empresariales, Estadística…) convertidas en sendas Facultades o incorporadas a las Facultades de las que fueran subsidiarias. Sin duda, y por fortuna, al rebufo de la Facultad de Educación complutense.

Los pasos siguientes eran acabar con las diplomaturas y diseñar los nuevos planes de estudio. Aunque puesta en marcha la Facultad estas acciones estuvieran a la vuelta de la esquina, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en 1989 y, sobre todo, su concreción en la Declaración de Bolonia de 1999, obligaron a cerrar el proceso que concluyó, en primera instancia, con las órdenes ministeriales de 27/12/2007 reguladoras de los títulos universitarios oficiales para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Los actuales grados que se imparten en todas las universidades públicas y privadas.

De este proceso renovador sí que están llenas las hemerotecas. Huelga, por tanto, hacer comentarios sobre su desarrollo. Salvo que de lo legislado a los planes de estudio aprobados por ANECA hay interpretaciones, abusos y permisiones que adulteran en algunos aspectos los principios legislativos. Amén de otros "arreglos" debidos a los cambios ministeriales, dentro del mismo gobierno, producidos cuando la implantación de los grados todavía estaba a medias. Y no digamos, las que van produciéndose y avecinándose con el actual gobierno y con el proceder a sus anchas de las Comunidades Autónomas en lo que a educación se refiere.

Siguiendo el hilo de la propuesta escolarización del municipio, paso a considerar los principios básicos en que habría de fundamentarse la formación de los maestros que, por razones de muchos conocidas, no se alejan demasiado de los que inspiraron el diseño inicial de los grados todavía vigentes. Ser maestro requiere:

**Cultura:** Sensibilidad ante las costumbres, celebraciones y otras manifestaciones creativas - tradicionales y novedosas - tanto de carácter universal como las circunscritas al territorio donde esté ubicado el centro educativo.

**Saberes:** Dominio de los conocimientos específicos tanto de la materia o materias a desempeñar profesionalmente como del cuerpo de conocimientos elaborado por la comunidad científica para el tratamiento metodológico de los contenidos. Es imprescindible el dominio oral y escrito de alguna

lengua extranjera, inglés o cualquier otra que tenga o pueda tener impacto internacional.

**Recursos didácticos:** Capacidad para transformar los saberes en objetos de aprendizajes y asimilación de los mismos, optimizando el uso de los medios disponibles y procurando el acercamiento de la actividad docente y sus efectos a la cotidianeidad de la vida diaria. Imprescindible es también el dominio de las Técnicas de la Información y la Comunicación en sus diversas manifestaciones.

**Trabajo en colaboración:** Generosidad para promover e inmiscuirse en el trabajo conjunto: en el aula con los alumnos, en el centro con otros maestros y el claustro, en el diseño y concreción de actividades educativas con las familias y cuantos puedan ser partícipes de la formación y educación de la ciudadanía desde la infancia.

**Conciencia social:** Disposición para facilitar la identificación del centro escolar como parte activa del territorio educativo, amplio y diverso, en el que aquél está inmerso, implicándose e implicando recíprocamente a familias, municipios, barrios, distritos, asociaciones de vecinos, organizaciones sociales y cuantas estén o puedan involucrase en la formación individual y colectiva de los escolares. Asumir las responsabilidades que le correspondan como maestro, a la vez que los demás han de reconocer y asumir las suyas.

**Capacidad afectiva:** Habilidad para impulsar relaciones que faciliten la convivencia en armonía, respetuosa y solidaria dentro y fuera del aula, generador de la confianza mutua entre alumnos y maestros, con el propósito de que el trabajo común en las aulas y fuera de ellas sea gustoso, formativo y enriquecedor para sí mismos y para la comunidad.

En este cuadro de exigencias se mezclan la condición personal, con la que se nace y va modelándose con la vida en sociedad, y la capacitación adquirida con los estudios correspondientes. Para desenvolverse adecuadamente como maestro en un aula, ya sea de infantil o de primaria, no es suficiente sobresalir en los estudios, aunque sea un objetivo a alcanzar, hay que aprender a mirar, andar, atender, hablar, escuchar, reprender, felicitar, ilusionar, convencer…en definitiva, hay que saber estar y formar parte de esa muestra social que configuran un aula. Esto se aprende estando en el aula. De ahí la importancia de las prácticas que por mucho que se atiendan siempre pueden mejorarse. Y la experiencia me permite afirmar que no se atienden lo suficiente. Es un cometido que desde los centros de formación inicial, como somos nosotros, y desde las escuelas debe diseñarse conjuntamente y con el compromiso de participar en su desarrollo con honestidad personal y académica. No son un trámite que se pueda solventar con una calificación, por lo general generosa. Este, y otros que no procede incluir en mi intervención, es un capítulo sobre el que debemos reflexionar para mejorar nuestro cometido. En cuanto a las materias a cursar considero que deberían primar las específicas transmisoras de

recursos y métodos de enseñanza, vinculadas a la práctica docente, sobre las teorizantes, menos sólidas que aquellas, facilmente avocadas al verbalismo y la diletancia, permítaseme la licencia nominal.

Componente básica para la formación docente y universitaria de los maestros es la investigación. La universidad es, por definición, el ámbito propicio para investigar y no se debe obtener ningún título universitario sin adquirir hábitos, destrezas y metodos relacionadas con la investigación, en este caso, educativa. En el módulo *Procesos y contextos educativos* del grado de Educación Primaria, tal como está prescrito en la orden ministerial, se propone: "Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación". Más aún. Sería deseable que los maestros graduados incrementaran su formación siguiendo las acciones y estudios que les capaciten como doctores. Y desde este nivel académico optar a ser profesores universitarios en las facultades de educación, que verían muy fortalecido su profesorado si previamente fueran maestros y todavía más si hubieran llegado a ejercer algunos años como tales.

Sin entrar en pormenores sobre la investigación educativa, apuntar como requisito su necesaria vinculación con la rea-

lidad escolar. La utilidad que esta investigación reporte debe estar asociada a la mejora de la docencia. Pero no una mejora en abstracto o limitada a la posible muestra escolar con la que se haya podido trabajar, hay que encontrar vías para que las conclusiones y resultados se extiendan al mayor número de centros. Extensión que no es suficiente con las publicaciones que la investigación propicia. Hay que esforzarse por ir más allá contando con las administraciones educativas que, a su vez, han de asumir su papel promotor en que la investigación apoye el día a día escolar.

La formación docente e investigadora debe estar orientada hacia el objetivo primordial de la actividad en las aulas de infantil y primaria: conseguir por encima de todo entusiasmar a los escolares. Este es el recurso motivador más eficaz, el que más favorece las enseñanzas y los aprendizajes. Cada clase que termina debe ser la culminación exitosa de una tarea. Los escolares tienen que impregnarse y transmitir la convicción de que son escritores, artistas, sabios, deportistas, músicos…y, además, que son buena gente porque respetan a los demás. Para esto se es maestro de escuela.

## V. Epílogo

Aquí podría dar por terminada la lección, pero quiero decir algo más. En realidad quiero terminar haciendo un llamamiento.

Una reciente viñeta de El Roto (*El País*, 12/9/2014) representa a una multitud abarrotando las calles, rematada con esta leyenda: "Cuando los hombres se hacen masa, los demagogos los hornean…" . En una clara alusión a las manifestaciones populares -el día anterior tuvo lugar la "diada" catalana - reivindicando cualquier cosa, sea o no al margen de la ley, detrás de las cuales siempre hay alguna maniobra para sacar partido. El rector Unamuno hablaba del "agarbanzamiento agudo de las masas" (*Otros ensayos*), término que hizo suyo Ortega: "El error de nuestro agarbanzamiento consiste en creer que la teoría y la práctica son cosas distintas" (*Cartas de un joven español (1891-1908)*). Expresión que interpreto como "amuñonamiento" en el sentido de formar parte del cuerpo, en este caso del cuerpo social, pero incapacitado para cualquier función. Estos grupos, millones a veces, depositarios de la soberanía popular, lo que les confiere un sobresaliente protagonismo en la representación política de la que nos dotamos, ha pasado, algunos todavía siguen, por nuestras aulas. Al igual que los políticos elegidos y ocupantes de puestos decisorios para el fortalecimiento y protección de la democracia conseguida no sin esfuerzo y renuncias de muchos. Asunto este - la manipulable fragili-

dad de las masas - no es baladí y debería ser tenido en consideración por los educadores que debemos procurar la formación de "ciudadanos críticos" a que aspiraban los ilustrados en aquellos comienzos constitucionales del siglo XIX, en los que se sentaron las bases para "los planes generales de la enseñanza pública en toda la Monarquía".

Tampoco es baladí lo que acontece entre buena parte de la población, del pueblo soberano, del que se nutren las audiencias millonarias de programas radiofónicos y, sobre todo, televisivos, así como la llamada prensa del "corazón". Programas en los que se vocifera, se insulta, se miente, se hurga en los escondrijos de las vidas ajenas… en los que prima la insolencia y el desprecio, donde se proclaman "princesas del pueblo", "sientan cátedra" ordinarios y mediocres, y se alardea de la ignorancia y el desprecio por los saberes… No es baladí que haya crecido con tanta profusión la apetencia de ser "famoso", no como consecuencia del dominio de algún ámbito de la creación o del conocimiento, sino de "hacer platós" y "llevárselo calentito", que por muy frívolo que suene, ocupa buena parte de nuestra vida real. De la vida para la que están destinadas las escuelas y trabajan los maestros.. Que esté pasando esto es una muestra más de que algo no se está haciendo bien en la educación y formación ciudadanas. Por supuesto que ni las escuelas ni los maestros son responsables de tales despropósitos, pero si quizá consiguiéramos que la escuela se extendiera como propongo, implicando a todos desde sus respectivas competen-

cias, habría más posibilidades de influencia en el vecindario de cualquier edad y condición.

Ante este panorama de tintes catastrofistas, con el que me siento totalmente disconforme, e insisto que es un indicador de que no vamos en la dirección acertada, hay que contraponer, como es propio de la condición y el comportamiento humanos, la existencia de esa "mayoría silenciosa", de la que ahora se habla menos, no sé por qué, que se comporta con normalidad, asume sus compromisos y sale adelante con honradez. Y, obviamente, son producto del mismo sistema educativo del que denuncio su obsolescencia. Pero la preocupación ha de centrarse en detectar, diagnosticar y remediar los males.

Últimamente se habla, y mucho, de la regeneración democrática para devolver a la clase política el prestigio que debería corresponderle. Muchos se han ganado a pulso el rechazo dominante. Pero necesariamente las instituciones deben recuperar su papel dinamizador del bienestar social, del que la educación es parte fundamental. Es lamentable que en el último Debate sobre el estado de la Nación, celebrado en febrero pasado, solo salieran a colación las becas, los recortes, el transporte y los comedores escolares, y poco más. Todo dicho en un santiamén, los unos para acusar a los otros y los otros para defenderse de los unos, pero ni unos ni otros con la vista puesta en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan al sistema educativo. Si éste, entre otras

perversiones, está viciado con la obsesiva aspiración de "sacar buenas notas", la acción política se ha cebado en "ganar elecciones". Muy poquita cosa y de muy escaso recorrido.

Si no se produce la reacción política deseable para combatir la obsolescencia del sistema educativo, tendremos que tomar iniciativas quienes estamos implicados por vocación o simplemente por profesión en la formación ciudadana, en toda la complejidad que abarca. Tendremos que ser nosotros: maestros y maestras - ahora sí circunloquio el discurso para enfatizar el mensaje- profesores y profesoras, alumnos y alumnas, trabajadores y trabajadoras no docentes, autoridades académicas, todos asumiendo el compromiso de contribuir a una reforma sutil - como debe ser en el ámbito educativo no apto para brusquedades - sutil, pero firme. Una reforma para la que quizá puedan ser útiles algunas ideas propuestas en esta lección inaugural, una reforma en la que esta Facultad de Educación desempeñaría el protagonismo que responde al principio con que fue creada, que no es ni más ni menos que capacitar maestros y profesores de secundaria para que los centros educativos - escuelas e institutos - sean lugares de referencia sobre cómo vivir en sociedad, cómo trabajar conjuntamente y cómo este trabajo, basado en las enseñanzas y los aprendizajes, proporciona entusiasmo, apoyo para desenvolverse en la vida y gusto por el saber. Adelante. Mañana empezamos.

Muchas gracias.