



# **TENDENCIAS PEDAGÓGICAS**

**EL MAESTRO**

**2009  
nº14**

**HOMENAJE  
AL PROFESOR  
JESÚS ASENSI DÍAZ**

**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación**

**Facultad de Formación de Profesorado y Educación**

**Universidad Autónoma de Madrid**

# **TENDENCIAS PEDAGÓGICAS**

**“EL MAESTRO”**

**-HOMENAJE AL PROFESOR  
JESÚS ASENSI DÍAZ-**

Nº 14  
2009

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

DIRECTOR: AGUSTÍN DE LA HERRÁN  
SECRETARIO: JAVIER M. VALLE

### **VOCALES:**

CHARO CERRILLO  
Mª ROSA ESTEBAN  
REYES HERNÁNDEZ  
Mª DOLORES IZUZQUIZA  
FRANCISCO JAVIER MURILLO  
JOAQUÍN PAREDES LABRA  
JOSÉ MARÍA VITALLER  
MARÍA JESÚS VITÓN

ADJUNTO A REDACCIÓN: ANTONIO GARCÍA ÁLVAREZ

JULIA CORCHADO (SECRETARIA ADMINISTRATIVA)

DISEÑO PORTADA: AMADOR MÉNDEZ

## **CONSEJO ASESOR**

JUAN GARCÍA YAGÜE (PROFESOR EMÉRITO UAM)  
JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO (U.N.E.D)  
ANGEL LÁZARO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ)  
MARIO MARTÍN BRÍS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ)  
ANTONIO MEDINA RIVILLA (U.N.E.D)  
JOSÉ MARÍA PARRA ORTIZ (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE)  
GLORIA PÉREZ SERRANO (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA)  
MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA)  
JOSÉ ANTONIO SOSA FARIÑA (UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA)

## **REDACCIÓN**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
CIUDAD UNIVERSITARIA DE CANTOBLANCO  
28049 MADRID  
TFNO. 91 497 44 93 - FAX. 91 497 44 93  
E-MAIL  
DIRECTOR DE LA REVISTA: AGUSTIN.DELAHERRAN@UAM.ES  
SECRETARIO: JM.VALLE@UAM.ES  
SECRETARIA DE REDACCIÓN: JULIANA.CORCHADO@UAM.ES

## **INTERCAMBIO**

BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN, FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. CIUDAD UNIVERSITARIA DE CANTOBLANCO. 28049 -  
MADRID  
TFNO. 91 497 40 70 - FAX. 91 497 86 38

## **VENTA**

LIBRERÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
CIUDAD UNIVERSITARIA DE CANTOBLANCO  
28049 - MADRID  
TFNO. 91 497 49 97 - FAX. 91 734 05 54  
E-MAIL: LIBRERIA@UAM.ES

DEPÓSITO LEGAL: M-19600-2009  
ISSN: 1133-2654  
REALIZA: PRINTING DIGITAL FORMA S.L.  
TELE.: 91 754 46 21

IMPRESO EN ESPAÑA

# ÍNDICE

Presentación .....	9
Perfiles de los autores .....	11

## I INTRODUCCIÓN

Poema al Maestro .....	23
<i>Rafael Morales Barba. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
Semblanza de Jesús Asensi, Una Vida Dedicada al Magisterio .....	25
<i>Joaquín Paredes y Agustín de la Herrán</i>	
Memoria de un Maestro. Memoria de la Escuela .....	33
<i>Jesús Asensi Díaz. Universidad Autónoma de Madrid</i>	

## II REVISIÓN HISTÓRICA, FILOSÓFICA, ANTROPOLÓGICA

El Buen Maestro .....	59
<i>Ángel Gabilondo. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
El Magisterio: Una Mirada sobre el Tránsito de la Paideia al Idealismo .....	63
<i>Félix E. González Jiménez. Universidad Complutense de Madrid</i>	
La Segunda República y la Formación de Maestros .....	85
<i>Antonio Molero Pintado. Universidad de Alcalá de Henares</i>	
La Educación en la Segunda República en Málaga (1931-1937) .....	95
<i>Ángela Caballero. Universidad de Málaga</i>	
La Formación de las Maestras Durante la Primera Etapa del Franquismo .....	117
<i>Natividad Araque Hontangas. Universidad Complutense de Madrid</i>	
Maestros para un Cambio: La Generación del 70 .....	129
<i>Juan González Ruiz. Director del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, en Polanco (Cantabria)</i>	
La Evolución de la Enseñanza Primaria y del Trabajo Escolar en Nuestro Pasado Histórico Reciente .....	145
<i>José María Parra Ortiz. Universidad Complutense de Madrid</i>	



Evolución de la Administración y la Gestión Escolar .....	159
<i>Joaquín S. Cano S. Serrano. Ministerio de Educación (Madrid)</i>	
El Manual Escolar y la Cultura Profesional de los Docentes .....	169
<i>Agustín Escolano Benito. Universidad de Valladolid</i>	
El Maestro de la “Experiencia Somosaguas” .....	181
<i>Irene Gutiérrez Ruiz. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
La Educación Básica en España en los Siglos XX y XXI. La Función de la Universidad en la Formación de los Maestros .....	191
<i>Escolástica Macías. Universidad Complutense de Madrid</i>	
Sobre la Vocación de Maestro .....	209
<i>Ángel Casado y Juana Sánchez Gey. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
La imagen del Maestro en la Literatura .....	217
<i>Antonio Martín Oñate. Centro Cultural de la Generación del 27. Málaga</i>	

### **III EL MAESTRO DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Un Tema Básico en la Formación del Profesorado: La Investigación Aplicada y sus Grandes Interrogantes .....	231
<i>Juan García Yagüe. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
Evolución de la Relación Familia Escuela .....	251
<i>José Antonio Sosa Fariña. Universidad de La Laguna</i>	
La Especialidad de Maestra/o de Infantil en las Leyes de Educación .....	267
<i>Rosalía Aranda Redruello. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
El Maestro Creativo: Nuevas Competencias .....	279
<i>Francisco Menchén Bellón. Inspector de Educación Primaria (Madrid)</i>	
Cómo y Por Qué los Maestros Hacen Usos Críticos de las TIC. Cuando Chris Dede Encontró a Chris Bigum .....	291
<i>Joaquín Paredes Labra. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
Comunidades de Práctica en la Red: Indicadores y Condiciones para su Desarrollo .....	303
<i>Ramón Tirado Morueta, Ángel Boza Carreño y José Ignacio Aguaded. Universidad de Huelva</i>	
La Voz en la Formación de los Maestros .....	325
<i>Enrique Muñoz Rubio. Universidad Autónoma de Madrid</i>	

Evolución de la Enseñanza del Dibujo en la escuela .....	335
<i>Antonio Cuenca Escribano. Facultad Formación Profesorado y Educación.</i>	
<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>	

El Proyecto Pedagógico de la ONG “Basida” .....	353
<i>J. Agustín Franco. Universidad de Zaragoza</i>	

#### **IV FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO**

El Arte de Envejecer en la Enseñanza .....	363
<i>Miguel Ángel Santos Guerra. Universidad de Málaga</i>	

Estadios de Evolución Docente .....	375
<i>Agustín de la Herrán. Universidad Autónoma de Madrid</i>	

Análisis Crítico del Prácticum de Magisterio en una Facultad de Profesorado y Educación .....	417
<i>Ángela María González Garcés y Manuel Santiago Fernández Prieto</i>	
<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>	

Formación del Educador: Enfoque Competencial .....	433
<i>Ángela del Valle López. Universidad Complutense de Madrid</i>	

El Estrés en los Profesores de la Universidad Autónoma de Madrid .....	443
<i>Daniel Velázquez Vázquez. Universidad Nacional Autónoma de México</i>	

El Maestro en la Unión Europea. La Europa de las Competencias .....	467
<i>Reyes Hernández Castilla. Universidad Autónoma de Madrid</i>	

Reseñas .....	483
---------------	-----

Normas para la presentación de originales .....	497
---	-----



## PRESENTACIÓN

Con una encomiable gratitud, con un testimonio de memoria histórica hacia los que dejaron una estela de trabajo y muchos años de servicio a la educación y con unas grandes dosis de compañerismo, la Revista “Tendencias Pedagógicas” ha venido dedicando un número-homenaje a los Profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Universidad Autónoma que se iban jubilandos. Y así, el nº 7 (2002) fue dedicado al Profesor Juan García Yagüe, el nº 9 (2004) fue el homenaje a la Profesora Irene Gutiérrez Ruiz y el nº 10 (2005) se le dedicó a la Profesora Matilde García García, siendo números monográficos que trataban siempre un tema relacionado con las preocupaciones profesionales de estos beneméritos Profesores/as.

Este nº 14 (2009) se le dedica al Profesor Jesús Asensi Díaz que se jubila con cuarenta y ocho años de servicios al Estado en los diferentes niveles educativos y servicios de la Administración. Y hemos querido que el correspondiente monográfico se titulara “El Maestro” porque Jesús ha sido y es a lo largo de su dilatada vida profesional un verdadero Maestro como se comprueba en sus clases, en su currículum y en sus publicaciones.

Los contenidos de este ejemplar, que el lector tiene en sus manos, consta de las siguientes partes: I. INTRODUCCIÓN, en la que los profesores Paredes y de la Herrán, presentan, en un artículo, la semblanza del Profesor Jesús Asensi Díaz y pasan revista a su dilatado currículum. Otro artículo, de corte autobiográfico, del propio Jesús Asensi titulado “Memoria de un Maestro. Memoria de la Escuela” nos introduce en lo que podrían ser, en el futuro, unas verdaderas Memorias Pedagógicas si el autor persiste en ello. Un poema al Maestro, de Rafael Morales, cierra esta parte introductoria.

La II parte, REVISIÓN, HISTÓRICA, FILOSÓFICA Y ANTROPOLÓGICA nos ofrece una panorámica muy completa de la formación y situación de los Maestros en diferentes épocas históricas. La introduce nuestro Ex-Rector y hoy Ministro de Educación, Ángel Gabilondo, quien nos honra con su presencia y con su artículo sobre el Buen Maestro; una visión del tránsito del magisterio, de la Paideia al humanismo, nos la da Félix González; un experto, como Antonio Molero, nos presenta como fue la enseñanza en la Segunda República y como se formaron los Maestros; una visión local de esta época conflictiva nos la ofrece Ángela Caballero al tratar la educación en la Segunda República en Málaga. Ya en la postguerra española, Natividad Araque nos ilustra sobre como se realizó la formación de las Maestras durante la primera etapa del franquismo; otro experto, como es Juan González, se centra en la Generación de Maestros del 70, bajo el título de Maestros para un cambio; la evolución del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente es tratado por José María Parra; como ha transcurrido la administración y gestión escolar lo desarrolla Joaquín Cano; el especialista en manualística escolar, Agustín Escolano, nos expone como los Maestros han utilizado y utilizan los manuales escolares; una experiencia educativa, como fue Somosaguas, en los años 60-75, nos la cuenta una de sus protagonistas, Irene Gutiérrez; la educación básica en los siglos XX y XXI y la función de la universidad en la formación de los Maestros, es el artículo de Escolástica Macías. Por último, cierran este apartado dos interesantes

trabajos, uno de índole filosófico, sobre la vocación del Maestro, de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, y otro de investigación sobre la figura del Maestro en la Literatura Española, debido a Antonio Martín Oñate.

La III parte, agrupa otros tantos trabajos que giran en torno a EL MAESTRO DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. Lo encabeza el del Profesor emérito Dr. García Yagüe que trata de la investigación aplicada que él considera un tema básico en la formación del profesorado; la relación familia-escuela es analizada por José Antonio Sosa; la especialidad de Maestro/a de infantil tiene su desarrollo en el trabajo de Rosalía Aranda; las nuevas competencias del Maestro creativo son desarrolladas por Francisco Menchén; el uso de las TIC tiene un tratamiento muy novedoso en el artículo de Joaquín Paredes; lo que son las comunidades de práctica en la red, de los profesores Tirado, Boza y Aguaded, añade un nuevo planteamiento tecnológico; dos artículos se refieren al desarrollo que han hecho y hacen los Maestros de dos áreas curriculares, como son el Dibujo, que lo trata Antonio Cuenca y el Canto que lo expone Enrique Muñoz. Por último, el proyecto pedagógico de la ONG “Basida”, de Agustín Franco, amplía el horizonte de la educación institucionalizada.

La IV parte está dedicada a la FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO, desde la visión de la Universidad. La introduce Miguel Ángel Santos Guerra, que analiza el arte de envejecer en la enseñanza; el profesor Agustín de la Herrán, trata los estadios de la evolución docente; Ángela González y Santiago Fernández, realizan un análisis crítico del Prácticum de Magisterio; Ángela del Valle, propone un enfoque competencial para la formación del educador; Daniel Velásquez, resume su investigación sobre el estrés de los profesores; y Reyes Hernández, termina situando al Maestro en la Unión Europea y exponiendo sobre la Europa de las competencias.

Como se ve, se trata de un monográfico muy completo en el que verdaderos expertos en cada uno de los temas, los tratan con rigor y seriedad. La nómina de colaboradores es amplia y abarca muchas Universidades por lo que queremos expresarles nuestro agradecimiento a todos para llevar a buen puerto este proyecto de realizar un número extraordinario de nuestra revista sobre la figura de “El Maestro”. Creemos que era necesario hacerlo en estos tiempos de desconcierto sobre su tarea y de acoso por parte de padres y alumnos, en una sociedad conflictiva que no termina de asignarle, con seguridad, su verdadero rol social en beneficio de la propia sociedad y en el de la parte más débil de ella, los alumnos.

Agustín de la Herrán  
Director  
Javier M. Valle  
Secretario

## PERFILES PROFESIONALES DE LOS AUTORES



### **Aguaded Gómez, José Ignacio**

Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva, y profesor de educación en medios de comunicación y de tecnologías aplicadas a la educación. Es presidente fundador del Grupo Comunicar, colectivo andaluz, veterano en España en la educación en medios de comunicación y director de la revista científica iberoamericana de comunicación y educación «Comunicar» [director@grupocomunicar.com](mailto:director@grupocomunicar.com)).



### **Aranda Redruello, Rosalía**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesora titular de Universidad de la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar. Líneas de investigación: Formación del profesorado, Educación Infantil, Educación Especial, la mujer sorda. Autora de 16 libros sobre aspectos pedagógicos 14 libros de texto y más de 20 artículos. Su actividad profesional se ha desarrollado en los siguientes ámbitos:

Ámbito Universitario: Directora del Departamento de Didáctica y T. de la Educación. Profesora titular de Universidad en la Facultad de Profesorado y Educación. (1990 hasta la actualidad).

Ámbito Ministerial: Asesora pedagógica del Ministerio de Educación (1980), ha intervenido en la elaboración y difusión de los Programas para Infantil y ciclo Inicial. Asesora pedagógica en entidades privadas y públicas (1990). Ámbito escolar: Directora y profesora de centros de Educación Básica e Infantil. Ha coordinado e impartido numerosos cursos de perfeccionamiento del profesorado en Educación Infantil y Educación Especial, tanto en entidades públicas como privadas, de España, Portugal y Latinoamérica.



### **Araque Hontangas, Natividad**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado impartiendo docencia en distintos niveles de enseñanza desde hace más de veinte años. Comenzó a colaborar en la Facultad de Educación, dentro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en el año 1999, impartiendo docencia a partir del año 2002 hasta la actualidad. Tiene más de una decena de publicaciones, en su mayoría, relacionadas con Historia de la Educación.



**Asensi, Jesús**

Maestro en escuelas unitarias y graduadas. Director del Colegio Marqués de Suanzes (Madrid). Asesor Técnico del Gabinete de Orientación y Jefe del Gabinete de Ordenación Académica del Profesorado, del Ministerio de Educación y Ciencia. Formó parte del Consejo de Redacción de “Vida Escolar”, revista del MEC donde publicó artículos sobre Didáctica aplicada. Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid donde ha sido Secretario del Departamento, director de la revista “Tendencias Pedagógicas” y Vicedecano de Prácticas de Enseñanza. Ha escrito varios libros y numerosos artículos en revistas. Autor de libros escolares y guías didácticas.



**Boza Carreño, Ángel**

Profesor y director del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Anteriormente ha sido maestro y orientador escolar. En sus líneas de investigación actuales destacan las TIC y educación, orientación educativa, métodos de investigación en educación (aboza@uhu.es).



**Caballero Cortés, Ángela.**

Profesora titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada. Su investigación se inicia con temas sobre instituciones malacitanas e Historia de la Educación en Málaga a partir de la II República Española y estudios sobre la contribución de las maestras al conocimiento educativo en la España Contemporánea. Actualmente está implicada en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en Andalucía y Málaga en diversas titulaciones. Ha publicado trabajos de Historia de la Educación y Educación Comparada en revistas especializadas y participa en congresos nacionales e internacionales de éstos y otros ámbitos educativos. acaballero@uma.es.



**Cano Sánchez-Serrano, Severiano-Joaquín**

Maestro de Enseñanza Primaria. Licenciado en Ciencias Matemáticas, Sección de Metodología y Didáctica de la Matemática. Diplomado en Estadística Master en Estadística y Teoría de Muestras. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Experto en Informática. En la actualidad es Director de Programas de la Subdirección General de Inspección de Educación, en la Dirección General de Cooperación Territorial del MEPSYD. Profesor doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, desde el curso 1994-95 y continúa como contratado laboral. Ha participado en numerosos Congresos nacionales e internacionales, pedagógicos, didácticos y de supervisión inspectora. Es autor de numerosos artículos, ponencias, libros y publicaciones diversas. Ha participado en Investigaciones y Proyectos de Innovación.



### **Casado, Ángel**

Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca, es Profesor Titular de Filosofía en el Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español de la UAM, del que en la actualidad es Subdirector. Su actividad investigadora se centra en dos grandes líneas: “Filosofía y educación” y “Filosofía española”. Entre sus trabajos más recientes figura la edición de los Extractos del curso de Ortega sobre Galileo (1933), de María Zambrano (Valencia, 2005), así como los artículos “Filosofía y poesía en José Martí” y “Filosofía y educación en María Zambrano”, este último en colaboración con la prof. Sánchez-Gey. Asimismo, en colaboración con esta profesora, ha editado los volúmenes “Filosofía y educación. Manuscritos, de María Zambrano” (Málaga, 2007) y “Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía” (La Laguna, 2007).



### **Cuenca Escribano, Antonio Miguel**

Maestro Nacional. Estudios de Pintura y Dibujo, en la Facultad de Bellas Artes de San Fernando Madrid, donde fue licenciado y doctorado. Catedrático de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales, dedicado a la enseñanza del Dibujo y de las Artes Plásticas, en la Universidad Autónoma de Madrid. Ha participado en la Formación de los Maestros en el Área de Educación por el Arte, en los Centros de Formación y Recursos de Madrid. Con publicaciones y artículos en revistas sobre la Didáctica del Arte y de las Enseñanzas Artísticas. Participante del Programa de Doctorado de Creatividad Aplicada, ofertando un curso sobre La creatividad en los Procesos y Análisis de la Mirada. No ha dejado de dibujar y de pintar, buscando nuevas técnicas para la pintura sobre el muro.



### **Escolano Benito, Agustín**

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid. Dirige desde 1982 la Revista Interuniversitaria Historia de la Educación y desde 2000 la colección “Memoria y Crítica de la Educación” (Biblioteca Nueva). Ha sido presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (1995-2000) y miembro del Comité Ejecutivo de la ISCHE (2000-2005). Fundador y director del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), asociado a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y a la Universidad de Valladolid. Es autor de numerosos libros y artículos aparecidos en revistas españolas y extranjeras de la especialidad. Entre sus últimas publicaciones destacan: “Historia ilustrada del libro escolar en España (1997-1998)”, “La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas (2002)”, “Currículum editado y sociedad del conocimiento (2006)”, “Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica (2006)”, “La cultura material de la escuela (2007)”.



### **Fernández Prieto, Manuel Santiago**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Su trabajo de investigación se centra en temas vinculados a la aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Educación y la Formación.



### **Franco, J. Agustín**

Profesor del Departamento de Estructura Económica, Área de Economía Aplicada, de la Universidad de Zaragoza. franco@unizar.es



### **Gabilondo Pujol, Ángel**

Ministro de Educación y Ex-Rector de la Universidad Autónoma de Madrid. Catedrático de Metafísica en la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesor en la Facultad de Filosofía y Letras, donde hizo sus estudios de Licenciatura y se doctoró con una Tesis sobre Hegel, titulada “El concepto como experiencia y sistema”, para lo que residió en Bremen y en Bochum. Ha sido Decano de dicha Facultad durante los años 1989-1992 y previamente fue Vicedecano de Profesorado de la misma durante tres años. Imparte la asignatura troncal de Metafísica, así como las materias optativas de Hermenéutica y teorías de la retórica y de Pensamiento francés contemporáneo. Se ocupa de aspectos relacionados con el problema del lenguaje y la posibilidad de pensar de otra manera y de procurar espacios concretos para ello. Entiende la filosofía como forma de vida y estudia la incidencia de estos aspectos, en especial, en la filosofía contemporánea.



### **García Yagüe, Juan**

Profesor emérito de la UAM y Premio Nacional de la Sociedad Española de Psicología. Su docencia psicopedagógica a nivel de catedrático se ha llevado a cabo en “Orientación Escolar”, “Métodos de Investigación en Educación” y “Psicología Diferencial”. Lo simultaneó, durante más de treinta años, con la de psicólogo escolar de centros concretos y la dirección de su “Grupo de Psicólogos Escolares”. Ha publicado una docena de libros y casi un centenar de trabajos de investigación y artículos sobre estos temas. Una descripción detallada de su biografía y publicaciones se puede encontrar en el número homenaje que le dedica esta revista (“Tendencias Pedagógicas”, 2002, nº 7) al terminar su docencia.



### **González Garcés, Ángela María**

Licenciada en Psicología. Diplomada en estudios avanzado en Psicología Evolutiva y de la Educación. Colaboradora en la UCF de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Su trabajo de investigación se centra en temas relacionados con la educación y la migración.



### **González Jiménez, Félix E.**

Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, en la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado– Departamento de Didáctica y Organización Escolar. También Catedrático de Bachillerato. Dedicado, esencialmente, a la formación de los docentes investigadores, sobre lo que investigo y escribo, tomando como base el conocimiento y las formas de su comunicación.



### **González Ruiz, Juan**

Marchena (1943). Maestro (ejerció en escuelas rurales de la provincia de Palencia) y Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Profesor de la Universidad Politécnica de Valencia de 1969 a 1973. Desde 1974, Inspector de Educación en Cantabria, donde ocupó los puestos de Inspector Jefe y Director de la Alta Inspección. Mantiene una especial dedicación hacia los temas del Patrimonio Histórico Escolar siendo el Director del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, en Polanco (Cantabria)



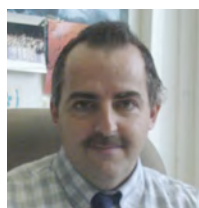
### **Gutiérrez Ruiz, Irene**

Profesora Emérita de la Universidad Autónoma de Madrid /.Doctora en Pedagogía, Catedrática EU, fue Directora del "Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas" (IEPS) , Jefe de Gabinete de Innovación Educativa en el Ministerio de Educación y Ciencia y Directora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM. Como investigadora tiene numerosas publicaciones sobre educación y formación de profesores.



### **Hernández Castilla, Reyes**

Doctora en Pedagogía, Licenciada en Pedagogía y Licenciada en Psicopedagogía. Es especialista en Métodos de Evaluación e Investigación Educativa. En la actualidad es profesora Contratada Doctora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Tesis Doctoral: “Estudio Comparativo de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria en la Unión Europea”



### **Herrán Gascón, Agustín de la**

Pedagogo. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Autónoma de Madrid. Es autor o coautor de cincuenta libros y ciento treinta artículos, que relacionan la Didáctica, la formación del profesorado, la evolución humana y la educación de la conciencia, desarrollados desde una perspectiva compleja y evolucionista. Coordina el Posgrado en Educación de la UAM, “Apuntes de Pedagogía”, del CDL de Madrid, y la revista “Tendencias Pedagógicas”. Ha recibido varios premios oficiales por su trayectoria académica e investigadora. Ha impartido numerosas conferencias en congresos nacionales e internacionales. [www.uam.es/agustin.delaherran](http://www.uam.es/agustin.delaherran)



### **Macías, Escolástica**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, profesora de la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado- en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UCM. Sus publicaciones e investigaciones se centran en las siguientes líneas: 1) Conocimiento humano y sus formas de comunicación: La Didáctica; 2) Formación y ejercicio profesional de los docentes investigadores:

Su singularidad, tutoría y orientación; 3) Cualidades y capacidades básicas en la formación humana a lo largo de toda la vida. [escomac@edu.ucm.es](mailto:escomac@edu.ucm.es)



**Martín Oñate, Antonio**

Bibliotecario, Licenciado en Pedagogía. Ejerció la enseñanza en Málaga. Creó y dirigió la Biblioteca Pública Francisco Giner de los Ríos (Málaga). Director- técnico del Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas de Málaga. (Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía). Presidente de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Director la Biblioteca del Centro Cultural Generación del 27 (Diputación de Málaga). Presidente de la Federación Española de Asociaciones de Bibliotecarios, Archiveros y Documentalistas. Consejero

Asesor del Centro Andaluz de las Letras. Ha representado a los bibliotecarios andaluces en congresos, jornadas y cursos nacionales e internacionales. Ha publicado artículos y libros sobre Biblioteconomía.



**Menchén Bellón, Francisco**

Manzanares (1942). Maestro. Licenciado en Psicología y en Ciencias de la Educación. Inspector de Educación en la Comunidad de Madrid. Actualmente escritor e investigador sobre Creatividad. Cuenta con varios Premios Nacionales de Investigación. Autor de numeroso libros: "Descubrir la Creatividad: Desaprender para volver a aprender" (4ª edición) y "El tutor: Dimensión histórica, social y educativa" (1999). Es coautor del libro "Libertad y responsabilidad en el Tiempo Libre" (2004). Sus últimas publicaciones son: "La Creatividad en el aula. Perspectiva teórica y práctica" (2007) y "La Creatividad y las Nuevas Tecnologías en las Organizaciones Modernas" (2009).



**Molero Pintado, Antonio**

Catedrático de Universidad del área de Teoría e Historia de la Educación. Ha desarrollado su docencia en la Universidad de Alcalá de Henares, en la que desempeñó diversos cargos académicos. Sus campos de especialización académica e investigadora se circunscriben, preferentemente, al ámbito de la educación española contemporánea (siglos XIX y XX). Dentro de la variedad temática de ese tiempo, que ha sido ampliamente abordada por el autor a través de numerosos trabajos escritos e iniciativas muy diversificadas, destacan sus aportaciones investigadoras en

torno a la Institución Libre de Enseñanza, así como sus reiterados estudios y libros sobre las reformas educativas de la Segunda República Española. Últimamente ha intensificado su dedicación a cuestiones como la museística escolar y la recuperación del patrimonio pedagógico español. Es autor de numerosos Estudios críticos, Monografías, Ponencias en reuniones científicas, Artículos en revistas especializadas, Prólogos, Capítulos de libros, entradas de Diccionarios y afines.



**Morales Barba, Rafael**

Profesor de poesía española contemporánea en la UAM. Previamente lo fue en St Lawrence (U.S.A) Trabaja las poéticas de los siglos XIX y XX en poesía europea y española.



### **Muñoz Rubio, Enrique**

Compositor, director de orquesta y Profesor Titular de Universidad en la Universidad Autónoma de Madrid donde imparte clases en la Facultad de Profesorado y Educación, en la especialidad de Educación Musical. Dirige el Coro y la Orquesta de dicha Universidad.



### **Paredes Labra, Joaquín**

Pedagogo. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar. Ha colaborado en la formación inicial y continua de docentes de todos los niveles educativos en el ámbito de las TIC en Europa y América Latina (formación inicial y continua de maestros en España, formación de profesores de Secundaria en Europa, formación de profesores de Universidad en España, Brasil y México). Entre sus investigaciones recientes están los temas de competencias digitales, teleformación y pedagogía universitaria.



### **Parra Ortiz, José María**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde imparte la asignatura de Didáctica General en las titulaciones de Magisterio y Pedagogía. Colaborador del ICE de la UCM y de varios programas de doctorado y master. De 1970 a 1990 ha sido autor de materiales curriculares para los niveles básicos de enseñanza en el área de Ciencias Sociales. Especialista en Educación Infantil y en Didáctica de las Ciencias Sociales, entre sus publicaciones más recientes destacan, en 2005, “La Educación Infantil: Su dimensión didáctica y organizativa”, y actualmente, en proceso de edición, “Un modelo didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, publicadas ambas por el Grupo Editorial Universitario, Granada.



### **Sánchez-Gey, Juana**

Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense. Profesora Titular de Filosofía en el Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación son: “Filosofía y educación”, “Educación en valores” y “Filosofía española contemporánea”. Entre sus trabajos más recientes figuran varios títulos, publicados en colaboración con otros investigadores: Dios en el pensamiento hispano del siglo XX (Salamanca, 2002), Metafísicos españoles actuales (Madrid, 2003), María Zambrano: La aurora del pensamiento (Junta de Andalucía, 2004). En colaboración con el prof. Casado ha publicado “Filosofía y educación en María Zambrano”, y editado dos recientes títulos: Filosofía y educación. Manuscritos, de María Zambrano (Málaga, 2007) y Filósofos españoles en la “Revista de



Pedagogía” (La Laguna, 2007)

**Santos Guerra, Miguel Ángel**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Diplomado en Psicología y Cinematografía. Ha sido profesor de todos los niveles del sistema educativo. Es autor de más de cuarenta libros y de numerosos artículos, especialmente centrados en organización, evaluación, formación del profesorado y género. Publica semanalmente, desde hace años, en el Periódico La Opinión de Málaga. Ha recibido varios premios por sus investigaciones y por sus escritos. Entre ellos, dos veces el Premio Nacional Carmen de Burgos. Ha impartido numerosas conferencias en congresos nacionales e internacionales. Es padrino pedagógico de tres escuelas argentinas.



**Sosa Fariña, José Antonio**

Catedrático de Escuela Universitaria, de la Universidad de La Laguna (Bases Metodológicas de la Investigación Educativa). Cuarenta y cinco años de servicios como: Maestro de Enseñanza Primaria, especializado en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje. Licenciado en Pedagogía. Doctor en Psicología. Profesor de hijos de emigrantes en Suiza (Zürich) y Adultos.- Director escolar del C.P. “Marqués de Suanzes” de Madrid y del C.E.E “Hermano Pedro” de Santa Cruz de Tenerife. Profesor de Pedagogía de la Escuela de Formación del Profesorado de La Laguna. Profesor de la Facultad de Educación de la ULL. Ha publicado: “Técnicas del Trabajo Escolar” y “El Material Didáctico” en la Enciclopedia Técnica de la Educación de Santillana.-“Introducción a la Investigación Educativa.- Bases Metodológicas” “Educación e Investigación Educativa”. “Nociones de Estadística Descriptiva e Inferencial”.



**Tirado Morueta, Ramón**

Profesor titular de la Universidad de Huelva, centrando su docencia e investigación en la tecnología educativa. Ha realizado más de una veintena de investigaciones dedicadas al diseño y evaluación de materiales y portales educativos, y a la evaluación de proyectos de teleformación. rtirado@uhu.es)



**Valle López, Ángela del**

Profesora de Historia de la Educación y Educación Comparada (U.M.). Las líneas de investigación son: Reformas y realidades educativas contemporáneas, Sistemas escolares; Educador en el tiempo. Es autora de 18 monografías, más de cien artículos en Revistas. Ha participado en once Proyectos de Investigación, en más de un centenar de Congresos y, ha dirigido numerosas Tesis Doctorales y DEAS. Es Miembro de la Real Academia de Doctores de España.



**Velázquez Vázquez, Daniel**

Profesor de Carrera Titular de la Universidad Nacional Autónoma de México, su línea de investigación es la “Educación en Ingeniería” y sus principales aportaciones se han aplicado en la elaboración, evaluación y acreditación de los programas de estudio de ingeniería, la certificación y práctica profesional de ingenieros y el desarrollo organizacional de programas de educación a nivel superior.



## **INTRODUCCIÓN**





JESÚS ASENSI DÍAZ

PROFESOR TITULAR DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.  
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN.  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

## POEMA AL MAESTRO

Homenaje en palo de fícul  
al maestro, en la persona de *Jenir Sueni*,  
en heptasilabo arredondellao.

Un abrazo  
Jenir con  
*Rafael*  
muchos amalepa  
en el verso.  
(diéresis, de  
todo)  
2008

Esto flamenco maestro  
rememula un fino,  
palo que es de albino  
(7 con perfil de maestro)

Para ligero su estro  
próximo hacia Montilla  
(y aine de requiriza  
del perfil de ser maestro)

No va pues aquí queda  
voz y todo el espectro,  
figura es de reseda  
(7 con perfil de maestro)

*Rafael Morales*



# JESÚS ASENSI DÍAZ, UNA VIDA DEDICADA AL MAGISTERIO

Joaquín Paredes y Agustín de la Herrán

## 1. INTRODUCCIÓN

Jesús Asensi lleva 48 años al servicio de diferentes Administraciones educativas. En ellas ha destacado por su capacidad de innovación, su magisterio y su compañerismo gracias a sus ganas de hacer cosas nuevas, su equilibrio personal, su discreción y su cercanía humana. Se trata de un gran profesor universitario al que la comunidad académica y el sistema de acreditación y rendimiento al uso ha despedido muy discretamente. Cosas de estos años de plomo.

Nació en el Mediterráneo, y Málaga ha condicionado su forma de ver la vida. Hijo de maestro formado por la República, vive una enseñanza liberal, y en sus conversaciones beberá de esa tradición para los temas en los que investiga e innova. A todo ello nos parece que se añade el gusto que ya tenía su padre, y que cultiva desde joven, por esa mezcla exquisita de cultura popular y altas miras que es el flamenco, del que es apasionado. Sus hijos continúan la tradición vinculados al arte y a la cultura. Aunque tuvo un comienzo difícil, porque la España que le tocó vivir lo era, estos orígenes le compelen a aceptar y a expresarse, a otorgar a los demás la capacidad de hacerlo, a conversar y a escuchar.

¿Quién es Jesús Asensi? Es un defensor de un papel singular de los maestros. Fue uno de los profesionales que hicieron posible el cambio de una escuela pensada para una España agraria a otra industrial. Es un escritor prolífico, un gran comunicador y orador, conocido por decenas de miles de docentes de este país por su participación en la prensa educativa. Es un innovador en varias formas y estilos. Atesora bancos de información impresionantes para reconstruir material y devolverlo a sus estudiantes y compañeros. Como innovador le debemos el concepto de libro de texto que surge a partir de los años setenta. Explora todo lo nuevo y ha sido seducido por la integración de las TIC en la enseñanza. Es un investigador al que reivindicar en el campo de los medios de comunicación en la escuela, la orientación educativa y la tutoría, la gestión escolar, la educación de adultos, los materiales didácticos y los métodos de lectoescritura. Como gran trabajador, conoce todas las facetas del sistema educativo, lo que ha sido una fuente de inspiración en su trabajo en la universidad y un valor inmenso para quienes hemos colaborado en sus proyectos.

## 2. SU ETAPA COMO MAESTRO

En plena contienda civil, con trasfondo de bombardeos, vino al mundo, en la ciudad de Málaga, Jesús Asensi. Fue una época en que el odio, la incomprensión y la intolerancia se cebó entre los españoles. Los Maestros desataron la ira de los otros contra ellos por defender, con fervor, la cultura y la libertad. El padre de aquel recién nacido, Enrique Asensi, también era

Maestro, un buen Maestro, como demostraría a lo largo de su vida profesional. Fue expedientado, depurado y, por último, trasladado forzoso fuera de su tierra a una aldea de la provincia de Cuenca, Hontanaya, donde en su escuela unitaria demostró su categoría profesional y humana. Allí aprendió, Jesús, hasta los diez años, a leer, escribir y calcular preparándose bien para hacer el Ingreso en el Bachillerato en el Instituto de Quintanar de la Orden a donde se traslada la familia, precisamente, para que Jesús estudie. Hace el Bachiller Superior en Ciencias y el Ingreso en la Normal de Toledo, donde realiza la carrera de Magisterio por Libre, al tiempo que desarrolla unas prácticas permanentes con su padre y sustituye a Maestros.

Un nuevo traslado de su padre a Puente Genil (Córdoba) hace que sea éste su primer destino como maestro interino ganando, lo recuerda bien, 1.200 pesetas mensuales. Saca las Oposiciones en Málaga y no puede tomar posesión de su primera escuela en propiedad porque le reclama el Servicio Militar que hace en Canarias, mientras da clase a los muchos soldados analfabetos que entonces había. Al ser licenciado, toma posesión de su destino en la Escuela Unitaria de Marinaleda (Sevilla) donde está dos cursos en los que vivencia y experimenta los problemas de un pueblo deprimido y sus consecuencias en la escuela. En este tiempo, prepara y aprueba, en Sevilla, las Oposiciones a plazas de más de 10.000 habitantes lo que le permite trasladarse al curso siguiente al Patronato “San Alberto Magno” de Puente Genil, donde obtiene sus primeros galardones: Primer Premio Provincial de la Delegación de Juventudes y Mención Nacional por el mejor “Cuaderno de Rotación” realizado y Premio Divulgación Escolar de la Seguridad Social. Mientras, en la Universidad de Granada hace los dos primeros cursos en la Facultad de Filosofía y Letras.

Se traslada a Madrid, en 1965, gracias a la Licencia por estudios que se le concede, para estudiar la especialidad de Pedagogía en la Universidad Complutense. Allí tiene como profesores a García Hoz, Romero, Pacios, Millán Puelles, Yela, Pinillos, Moreno... es decir, lo más granado de la ciencia pedagógica de entonces, que sólo podía estudiarse en Madrid y Barcelona. Empieza a escribir sus primeros artículos en la prensa y trabajos en Revistas. Terminada la carrera, a finales de 1968, se casa, y se incorpora a la editorial Santillana, donde escribe, durante 1969, la sección “Educación Integral de Adultos” para la “Enciclopedia Técnica de la Educación” que aparece en tres voluminosos tomos. En 1970, obtiene el Segundo Premio Nacional de Guiones Radiofónicos, en el Concurso convocado por el Ministerio de Educación, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. Durante los años 1970-71, trabaja intensamente en Santillana para diseñar las “*Fichas de Trabajo Individualizado, del Área de Lenguaje*”, para los cursos 1º a 5º, de la nueva EGB que ha promulgado la Ley General de Educación de 1970, siendo éste un trabajo apasionante.

En setiembre de 1971, toma posesión, como propietario definitivo, del Grupo Escolar “Princesa Margarita de Austria”, del barrio de Canillejas, de Madrid, en el que da clase de Lengua y Literatura a los alumnos de 6º, 7º y 8º de la segunda etapa de la EGB, hasta finales de 1976. En estos años trabaja intensamente en la elaboración de textos escolares en la editorial Santillana. Entre 1972-1974 elabora los de 6º, 7º y 8º (los célebres “*Norma*” y “*Senda*”, que fueron punta de lanza en la reforma educativa del 70 y que muchos recordarán). Tiene la gran experiencia de ir experimentando, en la práctica diaria, lo que después ha de plasmar en los textos y fichas que, una vez editados, utiliza en sus clases sirviéndole, después, para una revisión de los mismos que se efectúa en 1975-76 (son los “Libros rojos” de Lenguaje, de Santillana, que vienen a sustituir a los primeros textos y fichas que hubo que hacer a toda carrera).

Durante estos años se entrega a la enseñanza en su escuela, de forma muy intensa, poniendo en marcha la experiencia, pionera entonces, sobre “la prensa en la escuela” realizando toda la

enseñanza de la Lengua y Literatura en torno a este núcleo generador. Fruto de ello son sus galardones: Primer Premio de la Delegación de Juventudes de Madrid y Tercero Nacional, por sus Periódicos Manuales, titulados “*Nuestro Diario*”, que se escribieron a mano y a máquina por los alumnos; Primer Premio del Concurso convocado en el “Centenario de Pedro Poveda”, consistente en un trabajo hemerográfico de selección, análisis y comentarios de noticias; los murales realizados por los alumnos sobre la serie de TVE “Los libros”, recibiendo la felicitación del Nobel Camilo José Cela por el trabajo sobre su libro “Viaje a la Alcarria”, etc. La teoría-práctica sobre esta temática la publica, en varias entregas, en la Revista “Vida Escolar” del MEC, entre 1974-1976, entrando a formar parte del Consejo de Redacción de dicha revista.

En estos intensos y prolíficos años, Jesús Asensi, alterna su labor como Profesor de EGB con la elaboración de textos escolares siendo, además, autor de numerosos artículos que publica en “Servicio”, “Comunidad Educativa”, “Educadores”, “Didascalía” y “Psicodeia”. En la “Revista del Instituto de la Juventud” obtiene varios premios por sus trabajos monográficos sobre el cine, la televisión y la prensa que son publicados en la misma. En 1974, trabaja en la revista “Psicodeia” para redactar la sección “Libros”, realizando muchas recensiones y análisis críticos, con una cierta extensión, de los libros que aparecen en esos años, tarea que desarrolla hasta 1977.

En 1971, publica el libro “*Iniciación Cultural para Adultos. Lectura funcional y técnicas de trabajo*”, en Marsiega, cuyo prólogo le hace Adolfo Maíllo. Participa en el V y VI Congresos Nacionales de Pedagogía, con sendas Comunicaciones sobre “*Problemas organizativos y didácticos de la educación de adultos*” (1972) que, después se publica íntegra en “*Didascalía*” y “*La prensa y la educación*” (1976). En 1972, participa en la Primera Semana de Ciencias de la Educación del ICCE, titulada “El libro y la lectura en la educación”, con una ponencia y la dirección de un seminario, después publicados.

En 1977, es nombrado para ejercer de Director Escolar en el Colegio Estatal de Régimen Especial “Marques de Suanzes” dependiente de la Junta de Promoción Educativa “Instituto Nacional de Industria (INI)”, encargándose de su ampliación y reorganización. Durante estos intensos años de trabajo al Profesor Jesús Asensi le da tiempo, también, de tener cuatro hijos, en unión de su esposa María que los cuida y atiende a su escolarización infantil.

### 3. SU PASO POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

A comienzos de 1978, se produce un cambio importante en su vida profesional. Deja la enseñanza y pasa a desempeñar un puesto en la Administración Educativa, siendo nombrado “Asesor Técnico Docente” en el recientemente creado Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional, de la Dirección General de Educación Básica del MEC. Aquí trabaja en la organización, funcionamiento y ampliación de los Servicios Provinciales de Orientación, viajando a muchos de ellos donde mantiene reuniones, seminarios y jornadas de carácter técnico con Inspectores y Orientadores. En 1979, publica con Ángel Lázaro, el Jefe del Gabinete de Orientación, el libro “*Vademécum de pruebas psicopedagógicas*”, nº 1 de la colección Estudios y Experiencias Educativas, del Ministerio de Educación y Ciencia.

Colabora en la conmemoración del Año Internacional del Niño (1979) con escritos en “Vida Escolar” y “Bordón” y gana el Concurso convocado por “Escuela Española” con el trabajo titulado “*Defensa del niño frente al consumismo y la publicidad*”. En años sucesivos sigue colaborando

en la conmemoración del Día del Niño, en publicaciones que realiza el propio MEC. En 1980, trabaja en equipo, en una serie de monografías, que publica el MEC sobre “*Requisitos y perspectivas de diversos campos profesionales*” y comienza su colaboración en la Revista de Bachillerato del MEC. En 1981, escribe el capítulo 15 de la obra colectiva “El ciclo inicial en la Educación Básica”, titulado “*El ciclo inicial: estudio comparado*”, editada por Santillana. Ese mismo año, la Asociación de Técnicos en Orientación Escolar y Vocacional (ATOEV), de la que era miembro fundador y de la junta directiva, lo nombra Director de su Boletín que después pasó a ser Revista.

A comienzos de 1982, entra en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB “Santa María”, dependiente de la Universidad Autónoma, con el nombramiento de Profesor Encargado de Curso, lo que le permite compatibilizar este trabajo con el del Ministerio. Da sus clases de Didáctica General en la sesión de tarde, en las últimas horas. Poco a poco se va integrando en la dinámica de la Universidad, siendo nombrado Profesor Asociado, en 1986. En estos años participa activamente en tres Congresos. En 1982, presenta dos Comunicaciones al 2<sup>a</sup> Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional, celebrado en Madrid, tituladas “*Orientación y Tutoría. Colaboración del Orientador con los Tutores*” y “*Las actividades de información escolar y profesional al término de la EGB*”, que después se publicarían en “*Actas y Trabajos*”. En 1983, pertenece al Comité Organizador de las “Jornadas de Orientación Educativa”, celebradas en la Universidad Complutense, organizadas por ATOEV, Colegio de Psicólogos, Sociedad Española de Pedagogía y de Psicología, entre otros organismos. De nuevo, en 1984, forma parte del Comité Organizador del I Congreso de Orientación Escolar y Profesional que organizan muchas instituciones y asociaciones, coordinando una de las secciones. En 1983, pasa a ser Asesor Técnico en el Gabinete de Ordenación Académica del Profesorado, del Ministerio de Educación y, también es nombrado Secretario de la Sección de Orientación Escolar de la Sociedad Española de Pedagogía.

Otro tipo de trabajo que ha realizado el profesor Jesús Asensi es su participación en los diversos Diccionarios y Enciclopedias que se realizan en estos años. Comenzó con el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, editado por Santillana, en 1983, en dos tomos, formando parte del equipo que lo planificó y seleccionó los términos, siendo el autor que más entradas firma en el mismo, unas sesenta. En el *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*, editado por Santillana, en 1985, en cuatro volúmenes, es autor de diez entradas. En la *Enciclopedia de la educación preescolar*, editada por Santillana, en 1986, es autor del capítulo 7, del tomo II titulado “*Cómo programar las actividades de los alumnos*”. En el *Diccionario de Ciencias de la Educación. Tomo Educación Especial*, editado en 1987, por Anaya, es autor de seis entradas. Por último, en *Léxicos. Ciencias de la Educación. Tomo: Tecnología de la Educación* editado, en 1991, por Santillana, es autor de diecisiete entradas.

En 1987, es nombrado Jefe del Gabinete de Ordenación y Evaluación del Profesorado, de la Dirección General de Centros Escolares, del Ministerio de Educación y Ciencia. En este mismo, año aparece su libro, firmado junto con Ángel Lázaro, *Orientación Escolar y Tutoría*, en la editorial Narcea, que es muy comentado y recomendado y del que se realiza una segunda edición. También aparece, en esta etapa prolífica, de 1987-1989, la serie de 15 *Cuadernos de Ortografía*, de 48 páginas cada uno, editados por Edelvives y que han estado utilizándose en los Colegios hasta 2004.



#### 4. SU ETAPA FINAL COMO PROFESOR UNIVERSITARIO

En 1988, y después de realizar la correspondiente Oposición, obtiene la plaza de Profesor Titular de Escuela Universitaria de Formación de Profesorado, en la Universidad Autónoma de Madrid, en el Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar con lo que cesa como Jefe del Gabinete en el MEC, dedicándose de pleno a la enseñanza universitaria y a la formación de los futuros Maestros.

En 1989 es nombrado Secretario del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. En 1988-89, participa en dos obras colectivas: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, libro de texto para Magisterio, editado por Anaya, con el capítulo titulado “*Los medios de comunicación y el niño*” y en el Libro-Homenaje que le hace la Universidad Complutense al Profesor Arturo Medina, *Sobre Didáctica de la Lengua y Literatura*, con el Trabajo titulado “*Conocimiento, comprensión y uso didáctico de la prensa en la educación básica*”. Este mismo año coordina el Seminario “Aspectos básicos sobre prevención de drogodependencias para educadores” que organiza el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM.

En 1991 escribe “*El Diseño Curricular Base de la Educación Primaria*”, tomo 6 de la colección Estudios sobre la Reforma Educativa, editado por CECE-ITE. Y ese mismo año, publica con otros cuatro autores (Grupo IDE) el libro “*Organización Escolar Aplicada*”, que edita Escuela Española. Por último, participa en las VII Jornadas nacionales de Orientación Escolar y Profesional, organizada por la AEOEP con la ponencia “*Expectativas sobre el rol del Tutor*”, que después se publica en un tomo de Actas.

En 1992, es el Director de la colección *Proyectos y Gestión Educativa* que publica IRIS 5 Internacional, siendo autor de las *Guías para la Reforma nº 1 “Convivencia y participación. Derechos y deberes de los alumnos. Las Asociaciones de alumnos”* y nº 8 “*Las actividades del tutor*”. Este mismo año comienza a publicar en el semanario profesional “*Escuela Española*” una columna quincenal denominada “*La pizarra*” sobre temas de actualidad que implican a la juventud, como la violencia, las drogas, el sexo, el tabaco, los videojuegos, el consumo, etc. y que continúa durante tres años. Desde 1992, viene participando en los Tribunales para las Pruebas de Acceso a la Universidad.

En 1993, participa en la investigación “*Los aprendizajes instrumentales en la educación primaria. Programación, situación e implicaciones*”, dirigida por el Dr. Yagüe, con el tema “*La situación de los alumnos al término de 6º curso: la composición escrita*” que realiza con otros dos autores y que se publica, en 1994, en Escuela Española. En 1994, participa en las Jornadas Internacionales “*La Orientación Educativa a punto*” organizada por CEIS. Por último, este mismo año participa en el Ciclo de Pedagogía de la Fundación Fernando Rielo “*Educación desde y para la paz*” con la conferencia “*Actitudes violentas en la juventud*” que luego se publicó en un volumen editado por esta Fundación.

En 1995, es Presidente del Tribunal nº 3 de Madrid que juzga las Oposiciones al Cuerpo de Maestros en la especialidad de Educación Infantil. Ese mismo año es nombrado Subdirector de Prácticas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Pertenece al Claustro de la Universidad, desde 1995 al 2001. En 1996, es Jurado de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa. Organiza el Ciclo “*Raíces musicales de España y América*”, en el salón de actos de la Escuela Universitaria de la Autónoma. Organiza la III Semana del Libro dedicada a “*Libros escolares e infantiles de ayer y de hoy*”, con tres conferencias y dos mesas redondas y es, también, Comisario de la exposición “*Los viejos libros de nuestros padres y abuelos*” que se monta con los fondos de su colección particular de libros, objetos y documentos, obteniendo un gran éxito



de público y de los medios de comunicación (las cadenas de televisión TVE, Tele 5 y Tele Madrid incluyen un reportaje en su telediario).

En 1997, organiza la exposición *“Las Escuelas de Magisterio a través de sus textos y materiales didácticos: trayectoria histórica”*, con materiales propios, dentro del Congreso Internacional “La Formación de los Maestros en los países de la Unión Europea”. También participa en la exposición de la Biblioteca Nacional “Cien años de una Dama”, organizada por el Museo Arqueológico Nacional con la aportación de varios libros y sendos textos sobre los mismos en el Libro-Catálogo que se edita. Desde 1997 a 2005, es Director de la Revista “Tendencias Pedagógicas”, del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, donde publica sus trabajos e investigaciones.

En 1998, organiza la Semana del Libro de la UAM, dedicada a *“Problemas y logros en la investigación del flamenco”* con varias conferencias y una mesa redonda a cargo de expertos y un recital de cante protagonizado por José Menese. También es Comisario de la exposición *“Historia del Flamenco: una bibliografía atractiva y novedosa”* que se realiza con materiales, objetos, carteles y libros del propio autor. Presenta y coordina la Mesa Redonda “La enseñanza de las Ciencias” en la UAM. A finales de ese año participa en la XXI edición de los Cursos de Humanidades de la UAM, con la organización y dirección del titulado *“La Investigación en el Arte Flamenco”*, en el que imparte la ponencia *“El conocimiento y la enseñanza del flamenco”* y que se desarrolla en ocho sesiones.

En 1999, forma parte del Jurado del XII Concurso de Becas de Investigación Didáctica, “Investiga a través del entorno y exponlo”, que patrocina El Corte Inglés. A finales de este año participa en los Cursos de Humanidades Contemporáneas de la UAM, organizando y dirigiendo el titulado “Innovación y clasicismo en el flamenco”, en el que imparte la ponencia *“Los problemas actuales del flamenco: tradición-innovación”* y que se desarrolla en ocho sesiones en las que colaboran el Centro Andaluz de Flamenco de la Junta de Andalucía y el Real Conservatorio Profesional de Danza de Madrid

En 2001, participa en la Exposición “De la plumilla al ratón. Un recorrido por los materiales educativos del XIX al XXI”, organizándola, aportando materiales propios y dando la conferencia *“La investigación educativa y los museos pedagógicos”*. Presenta y coordina la Mesa Redonda *“Reconocimiento a la labor realizada por el Dr. D. Juan García Yagüe, Profesor Emérito de la UAM, durante medio siglo de docencia e investigación”*. En 2001, es nombrado Vicedecano de Prácticas Docentes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Por último, organiza en la UAM las Jornadas “Jóvenes Flamencos”, imparte la conferencia *“Conocer y comprender el flamenco”* y participa en la mesa redonda “Jóvenes flamencos y asociacionismo”. También, participa en los Cursos de Verano de la UAM, organizando y dirigiendo el titulado “Flamenco y compromiso social” e impartiendo una de las conferencias titulada *“El flamenco, ¿un arte comprometido?”*

En 2002, está en el Comité Organizador de las Jornadas sobre “Pasado y presente de la Psicopedagogía en España”, con motivo del XXV Aniversario de la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional del MEC, celebradas en la Universidad de Alcalá de Henares. Participa, además, presentando las Jornadas, dando la conferencia *“El desarrollo de la función tutorial en España (1970-2001)”* y siendo miembro de la Mesa Redonda “Desarrollo de la Orientación institucionalizada en España”. En 2003, organiza y dirige el Curso de Humanidades Contemporáneas, en la UAM, “Flamenquismo y antiflamenquismo en las generaciones literarias del 98 y del 27”, impartiendo la conferencia titulada *“Flamenquismo y compromiso social”*. En

2004 y en 2008, imparte la lección de despedida de las Promociones de curso correspondientes en la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM.

En 2007, es Comisario de la exposición “*Memoria de la Escuela. Colección de Jesús Asensi Díaz*” que monta el Ayuntamiento de Málaga, en la sala Moreno Villa de la capital y autor del texto del Libro-Catálogo que se edita. En 2008 participa en el “I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educación”, organizado por el Museo Pedagógico de Galicia, con la comunicación “*La Memoria de la Escuela a través de las exposiciones*”.

El 30 de setiembre de 2008, al cumplir los setenta años, le llega la jubilación forzosa alcanzando los **cuarenta y ocho años** de servicios al Estado. La Universidad Autónoma, a propuesta de su Departamento, le nombra **Profesor Honorífico**, cargo que desempeña en la actualidad.

## 5. ACTIVIDADES PARALELAS

El Profesor Jesús Asensi, tiene dos aficiones que se convierten, a la vez, en sendos campos de trabajo académico: *el flamenco y la religiosidad popular*. Con referencia al primero, en 1992 participa en las III Jornadas Culturales Palestinas, con la ponencia “*Antecedentes e influencias árabes en el folclore andaluz*”. En 1994, participa en el V Congreso de Folclore Andaluz, celebrado en Málaga, que versó sobre “Expresiones de la cultura del pueblo: el fandango”. En 2002, participa en VIII Congreso de Folclore Andaluz, celebrado en Córdoba, con “*La Danza y la Educación. El folclore en la escuela*”. En 2006, participa en el XXXIV Congreso Internacional de Arte Flamenco, celebrado en Alcalá de Guadaira (Sevilla) con: “*Clasificación y ordenación de las formas flamencas*”. En 2007, participa en el XXXV Congreso Internacional de Arte Flamenco, celebrado en Cádiz, con la ponencia titulada “*Visión flamenca de Cádiz por los viajeros extranjeros de los siglos XVIII y XIX*”. Ha escrito diversos artículos sobre temática flamenca en las revistas “Nueva Revista Industria y Comercio”, “Candil”, “El Pontón”, “La Uvita” y en los diarios “Sur”, “Córdoba” y “Puente Genil Información”.

Con respecto a la religiosidad popular, desde 1996 viene publicando un trabajo, de raíz antropológica, en la “Revista de Semana Santa”, anual, de Puente Genil (Córdoba). En el año 2000, colaboró en un capítulo del libro colectivo “El diablo, las brujas y su mundo. Homenaje andaluz a Julio Caro Baroja”, de Signatura ediciones, de Sevilla, con el trabajo titulado “*Religiosidad popular y asociacionismo sociocultural: el cuartel en Puente Genil*”. En 2004, se edita la obra “Fiestas, rituales e identidades”, Zainak. Cuaderno de Antropología-Etnografía, Donostia, en el que figura su amplia Comunicación presentada en las II Jornadas de Antropología y Religión, celebradas en Pamplona, con el título “*Corporaciones y figuras Bíblicas en la Semana Santa de Puente Genil*”. Publica habitualmente artículos sobre esta temática en “El Pontón”, “Puente Genil Información” y otros.

Por último indicar que ha pregonado la Semana Santa Andaluza en Madrid, Leganés y Colmenar Viejo y dirige las revistas “La Rreja Cordobesa” y “La Uvita”.

## 6. LO QUE NOS HA APORTADO JESÚS ASENSI

Los maestros lo son todo para los niños. Cada curso pasan con ellos la mitad de los días de un año. En el parvulario reciben su afecto, sus historias, su complicidad en el juego. En la escuela,

la posibilidad de leer y escribir, los rudimentos de la cultura y algunos procedimientos. Son tan grandes como los padres, cuando son buenos. Ser maestro también es prepararse, escuchar y orientar, facetas ocultas de esta profesión, tan importantes como la acción, de las que Jesús sabe, nos habla y practica.

Algunos maestros se hacen más grandes porque son el origen de los sueños de qué pasará cuando sea mayor y de las recreaciones como adulto de las infancias felices. Gentes como Jesús Asensi deciden hacer (y contar a muchas promociones de maestros) cómo enfrentarse a un periódico, dar valor al ejido, ayudar a aprender a argumentar, convertir la humilde retama del monte cercano en el valioso resultado de una expedición y de una muestra natural organizada por los estudiantes, disfrazarse en Carnaval, invitar a los mayores a que hablen de otra ciudad, escribir cuentos, preparar una encuadernación artesanal, fabricar un podcast con todo ello o pintarlo con tizas de colores.

Para nuestra desgracia, las innovaciones en educación tienen un corto recorrido social; se construyen por personas y en papel, y se las lleva el viento. Lucen poco porque no hay premios, ni nacionales ni internacionales, y pocas calles dedicadas a maestros y a pedagogos. Los del período de plata o quizá de oro de la educación española, entre 1868 y 1939, fueron borrados. A la sociedad española sólo se le ha permitido recordar educadores que pasaron primero por la santidad o se han ennoblecido de otra forma, por las letras, pongamos por caso.

A la Academia o a la Universidad en general tampoco le suelen interesar estos temas. Nos hubiera gustado acompañarte en la puesta en marcha del Museo Pedagógico de la Facultad, con tus materiales, tus métodos de lectoescritura y diagnóstico pedagógico, el instrumental que has salvado de la organización pretérita de la escuela, los recursos prácticos que has buscado siempre para, en manos de docentes inteligentes y dispuestos, hacer una enseñanza diferente.

A pesar de todo, tus ideas quedan y quedarán en tus escritos. Nos gustaría que tu talante -el del tutor que merecen todos los alumnos y estudiantes en general- permaneciese en el nuestro y en el de los maestros que habremos de formar. Gracias, Jesús, eres un verdadero maestro para tus compañeros y para quienes han sido y somos tus agradecidos discípulos.

# MEMORIA DE UN MAESTRO. MEMORIA DE LA ESCUELA

Jesús Asensi Díaz

## RESUMEN

Pasamos revista, en este artículo, que tiene unas connotaciones muy personales, a la realidad de la escuela unitaria que viví hace cincuenta y sesenta años, sus elementos y su organización; a los libros y cuadernos escolares que me marcaron en mi escolaridad primaria y en mis inicios como Maestro; a una historia personal acerca de las unidades didácticas globalizadas; y a unas reflexiones en torno a los tres elementos básicos de la escuela: los alumnos, las familias y los maestros

**PALABRAS CLAVE** Escuela unitaria, Pupitre bipersonal, Grado escolar, Sistema mutuo de enseñanza Graduada incompleta, Horario simultáneo, Cuaderno de rotación, Lectura vacilante, Sistema cíclico o concéntrico de enseñanza, Centros de interés, Globalización didáctica.

## ABSTRACT

Reviewed in this article, that has some very personal connotations, the reality of the unitary school which I lived, fifty and sixty years ago, its elements and organization, such as the books and school notebooks that marked my primary schooling and my early days as a teacher, a personal story about teaching globalized didactic units, and some reflections on the three basic elements of the school: students, families and teachers.

**KEY WORDS** Unitary school, Bipersonal desk, School degree, Mutual system of graduated incomplete teaching, Simultaneous Timetable, Rotative notebooks, Concentric teaching system or cyclic system, Interest-centre method, Globalized didactics.

## 1. INTRODUCCIÓN

*La memoria de la escuela es múltiple y profunda, variada e íntima, poliédrica y emotiva, personal y transferible. Volver la vista atrás, reconstruir el pasado histórico de la escuela, a través de nuestra memoria personal es un acto necesario. Porque reconocer cómo fueron etapas pasadas de nuestra historia escolar sigue siendo imprescindible para comprender el presente. Analizar con rigor cómo fueron hechos históricos pretéritos es profundizar en los modelos antropológico-culturales de la educación, en el control ideológico del Estado, en los valores de la sociedad de su tiempo...*

*Están los libros y materiales escolares, que tantas nostalgias despiertan, pero está, también, el recuerdo de los maestros, la selección de los contenidos, la organización del aula, la situación*

*de las familias, la vida de la localidad, las normas y leyes que regían la sociedad, la vida misma, difícil en otros tiempos. Y está el interés inusitado de muchos por recuperar nuestra infancia, no exenta de una estremecedora nostalgia pero, partiendo de ahí, podemos reencontrarnos en la descripción de muchos hechos, en la narración de muchas circunstancias comunes que nos hacen reflexionar sobre la realidad de tantas situaciones que ahora intentamos comprender en su totalidad.*

*Estos acontecimientos pasados, que ahora sacamos a la luz, son sólo una pequeña muestra de lo mucho que hay que recordar. Una vez que se empieza a tirar del ovillo, los recuerdos se avivan y las ganas de contar aumentan. En eso estamos...*

## **1. LA ESCUELA UNITARIA**

La plaza de Hontanaya, un pueblecito de 1400 habitantes, enclavado en la provincia de Cuenca, limitando con Toledo, bullía con el alborozo de una multitud de niños y niñas que correteaban sin cesar, esperando que las dos Unitarias que acogían, por separado, a cada sexo, abrieran sus puertas a las diez de la mañana. Entre ellos me encontraba yo, hijo del Maestro Enrique Asensi Bartolomé, que llegó a este lugar, sometido a un expediente de depuración, como fueron gran parte de los Maestros al acabar la Guerra Civil. El expediente se resolvió, en el mejor de los casos, con el traslado fuera de su provincia de origen -Málaga- en la que tenía su plaza en propiedad, “*con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de tres años, pérdida de los haberes devengados durante la suspensión de empleo y sueldo e inhabilitación perpetua para el ejercicio de cargos directivos y de confianza en Instituciones culturales y de enseñanza*”, según se indicaba en la Orden Ministerial correspondiente. Ante tan dura realidad, abatido y humillado, con tres hijos pequeños, la valía personal y profesional de nuestro padre se impuso a esta dramática situación.

De 1941 a 1948, viví la realidad de la escuela unitaria que regentó mi padre, en un ámbito rural, con unas condiciones de pobreza, desamparo y soledad, que él superó con sus condiciones personales -se ganó al pueblo entero- y profesionales – su buena formación como Maestro-reciclada con los dictados de la Institución Libre de Enseñanza y las reformas e intenciones educativas que llevó a cabo la Segunda República. La escuela unitaria era el mayor reto para un Maestro. Sus condiciones materiales eran ínfimas y su matrícula excesiva. Organizar y atender bien una clase, de sesenta, setenta o más alumnos, de los seis a los doce o más años, era una tarea muy ardua que él resolvió con brillantez. Mis recuerdos de la niñez los enlazo con la experiencia de mis primeros años de Maestro que también experimenté en unitarias.

La escuela era, fundamentalmente, el aula. De forma rectangular, era un poco sombría a pesar de sus ventanas -desvencijadas y con los cristales rotos- a un lado y otro. Tus paredes estaban desconchadas y tapadas, en parte, por los mapas, cartelones y trabajos escolares. En la pared frontal aparecían fijados el crucifijo, en el centro, y a cada lado, los retratos de Franco y de José Antonio. Bajo ellos se situaba la mesa y el sillón del maestro, sobre una tarima o estrado, desde donde se podía visualizar todo el espacio. Cerca de él un viejo armario de madera guardaba el escaso material que poseía la escuela. El gran encerado –la pizarra le decíamos todos- siempre estaba escrito con tiza blanca y de colores, señalando la fecha, los temas del día, los ejercicios, las muestras caligráficas, los resúmenes y las consignas religiosas y patrióticas.

Uno de los problemas materiales de las antiguas escuelas era el intenso frío del invierno. La única solución que estaba al alcance, en aquellos tiempos, era instalar una estufa de leña o carbón que aunque calentaba la clase, secaba el ambiente y lo llenaba de humos. En nuestra aula no la había y al maestro le traían todos los días un brasero bien encendido, del cercano horno de pan, que situaba debajo de su mesa. Los alumnos podían llevar unas latas, con brasas encendidas, que se colocaban bajo los pies, con el consiguiente peligro físico que esto entrañaba. Antes de entrar a clase se asistía, en la calle, a un volteo de las latas avivando las brasas para que no se apagaran, con el consiguiente desparrame del fuego y el jolgorio de la muchachada. Recuerdo que el frío hacía que sólo deseáramos tener las manos en los bolsillos y mover los pies, pues las extremidades se atenazaban; por eso era frecuente que los chicos tuviéramos sabañones. Yo tengo de ellos un recuerdo muy desagradable por la hinchazón que producían, por lo que picaban y por la angustia que me producía una untura grasienta que me ponía mi madre para remediar sus efectos. Cuando llegaba el buen tiempo, el aire de la clase, repleta con sesenta o setenta alumnos, se cargaba tanto que producía pesadez o amodorramiento. La espiración de tantos alumnos, la sudoración inevitable después de los recreos y juegos, unido a la falta de higiene y el polvo del suelo mal entarimado, hacía muchas veces irrespirable el aire en el aula por lo que el maestro ordenaba abrir las ventanas.

Otro recuerdo imborrable es el del pupitre escolar. En una escuela estática, como aquella, el pupitre era, por así decirlo, el territorio del alumno, su único lugar de trabajo y donde podía guardar sus materiales. Aunque en mi escuela había unos bancos corridos de madera, con mesa y asientos, en un lateral, donde se apretaban los pequeños, el aula estaba configurada por tres filas, de diez o doce pupitres bipersonales cada una, que eran asiento y mesa a la vez. En su tablero inclinado se realizaba todo el trabajo escolar, disponiendo de unas ranuras para dejar las plumas y lápices y unos agujeros para ubicar los tinteros de porcelana. Este tablero articulado, en algunos modelos, ocultaba una gran cajonera donde se podían depositar la cartera, los libros y otros útiles. El asiento, también era articulado y los pies descansaban en un piso de tablas por cuyos espacios se colaba todo el barro que los alumnos llevaban pegado a las suelas de su calzado, permaneciendo allí más de una semana en que una señora barría la escuela. Los pupitres eran fuertes y sólidos y su pesadez dificultaba su movilidad. Duraban años y años sin deteriorarse. Sólo cabía destacar en ellos los clásicos pintarrajos, firmas y dibujos que, en ocasiones, el maestro intentaba eliminar haciendo que los alumnos rascaran el duro tablero de madera con un trozo de cristal. Otro tipo de manchas, en forma de chorreón o goterones, que causaban siempre un gran alboroto en la clase, era cuando un tintero se derramaba sobre el tablero, bien por accidente o volaba por los aires, debido a las travesuras o a las malas artes de algunos.

El pupitre marcaba un status en la clase: en principio, era compartido con otro alumno, según el criterio del Maestro. Después estaba la disposición en filas y columnas que establecía diferencias de grados y de aprovechamiento, lo cual controlaba el Maestro en función de criterios pedagógicos y de organización escolar. En una escuela unitaria podían formarse hasta cinco grados de alumnos con los que se buscaba la máxima homogeneidad de los grupos para poder trabajar con ellos pero la práctica aconsejaba formalizar tres: un primer grado, dedicado a la adquisición de los hábitos y conocimientos instrumentales más sencillos (leer, escribir y calcular); un segundo grado, que tenía por finalidad la elaboración de las primeras nociones culturales que han de constituir la base de la preparación para la vida; y un grado tercero de ordenación y sistematización de estos conocimientos en orden a su aplicación inmediata a la vida futura. *“El secreto de la escuela unitaria –se decía en uno de los muchos opúsculos y monografías que se publicaron*

*entonces- reside en que todos y cada uno de los niños, estén siempre ocupados, desarrollando una actividad educadora” (1)*

En su momento, la escuela unitaria gozó de mucha estima. Y así, recogemos la cita de Antonio J. Onieva, uno de los máximos pedagogos prácticos de los años cuarenta: *“la escuela unitaria es más natural que la graduada y tan perfecta en sí misma como la más perfecta de las instituciones educativas de Estado”* (2), estableciéndose el símil de que una familia numerosa (de las de entonces, que podían tener hasta 10-15 hijos) puede dar origen a una escuela unitaria pequeña. Se reconocía, no obstante que la escuela graduada tenía más facilidad para la enseñanza por la economía de tiempo y de esfuerzo, pero que la unitaria era más humana facilitándose una mejor educación.

La vida diaria de la escuela, a pesar de sus muchas deficiencias, estaba muy reglamentada. El maestro seguía las pautas que le marcaban el calendario escolar, el horario, los cuestionarios o plan de estudios y el reglamento de escuelas. El calendario marcaba las fiestas y los periodos vacacionales de Navidad y Semana Santa y, el más largo del verano, con el que finalizaba el curso y comenzaba otro; y esto, prácticamente no ha variado. Las cinco horas lectivas se repartían en dos sesiones bien promediadas y en esto sí que hay diferencia con la actualidad. La de mañana, de 10 a 13 horas, establecía que los alumnos no tuvieran necesidad de madrugar como lo hacen ahora. Todos iban a comer a casa y, por la tarde, la sesión de desarrollaba de las quince a las diecisiete horas. Los sábados también era lectivo y se esperaba con alborozo, la vacación de los jueves por la tarde (3).

Era preceptivo comenzar la jornada con el acto de izar las banderas pero esto no siempre se cumplía formalmente, por diversos motivos, entre los que estaban la mayor o menor disposición del maestro. Yo sólo llegué a participar en ello, comunitariamente, en uno de mis últimos destinos en que se disponía de un patio cerrado, megafonía y mástiles y cuerdas para las banderas. Se comenzaba siempre, ya en clase, con una oración, todos en pie. Seguía la corrección de los “deberes”, dedicándose la mañana al Cálculo y Problemas y al Lenguaje, sobre todo a la Lectura y la Escritura, diferenciándose las actividades en función de cada grado. Las tardes se dedicaban al estudio de las Ciencias Naturales, la Geografía y la Historia y, también, a desarrollar los Trabajos Manuales, el Dibujo, el Canto y la Gimnasia. Los sábados se explicaba el Evangelio y la Historia Sagrada, se memorizaba el Catecismo y hasta se rezaba el Santo Rosario.

El recreo, a media mañana, constituía el gran momento para jugar y para descansar del trabajo escolar. La mayoría de las escuelas no tenían patio por lo que se imponía utilizar los espacios aledaños a la escuela. La unitaria de mi infancia estaba situada en la plaza del pueblo, cuadrada, terriza, amplia y luminosa. El entretenimiento venía de la mano de multitud de juegos tradicionales que se practicaban con verdadera pasión. Con materiales sencillos y usuales –madera, palos, lana, gomas, clavos, cuero- construíamos o fabricábamos nuestros propios juguetes, como era el caso de la taba, el aro, la comba o el trompo. Cada época del año tenía sus juegos que, sin saber cómo, aparecían y desaparecían periódicamente.

Una de las estrategias consustanciales con la dinámica de la escuela unitaria era asegurar el trabajo autónomo para gran parte de los alumnos, es decir, las actividades escolares que son capaces de realizar los niños sin la intervención directa del Maestro. La escuela unitaria no era posible si no se apelaba a esta clase de trabajo que tenía una doble finalidad: acostumar a los alumnos a valerse de sus propias fuerzas y asegurar el orden y el buen gobierno de la escuela. Recordamos aquella clase numerosísima de nuestro padre en que, cuando llegaba el momento de la lectura individualizada de los más pequeños, formando corro alrededor de su mesa, los demás



trabajaban en un clima de silencio ejemplar: los medianos copiaban en sus cuadernos la máxima, el dibujo y la lección que había escrita en la pizarra y los mayores resolvían los problemas y ejercicios matemáticos del tema correspondiente de su libro. A veces, y con la debida cautela, se utilizaba el sistema mutuo de enseñanza –ya descrito en los tratados de la pedagogía clásica por los ingleses Bell y Lancaster que lo utilizaron en el s. XIX- en que los alumnos mayores enseñaban a los más pequeños, siempre que estuvieran aleccionados por el Maestro que no perdía de vista el proceso.

Esta forma de trabajar no era posible sin contar con un instrumento de la máxima importancia entonces como era el horario simultáneo o el cuadro de la distribución del tiempo y el trabajo en las escuelas de maestro único. El horario debía cumplir una condición fundamental: que todos los niños, de diferentes edades y capacidades, estuvieran ocupados trabajando cada uno en lo que le correspondiera. El horario debía conseguir una equilibrada alternancia en la ejecución de las actividades escolares, coordinando e integrando las distintas materias escolares con adecuación al ritmo de trabajo de los diferentes grupos de alumnos. Un buen horario dispone y rige el desarrollo práctico de todas las actividades escolares, armonizando tiempos, materias y alumnos. No sólo es una guía para el maestro y los alumnos, que saben en cada momento lo que tienen que hacer, sino una garantía de orden, de disciplina y de organización escolar.

Yo siempre contemplé un horario ilustrado y bien rotulado, confeccionado por mi padre, en la pared del aula que los alumnos mirábamos con curiosidad pero sin percatarnos de la importancia que tenía. Cuando nuestro padre se trasladó a otro destino que mejoraba sus posibilidades profesionales – Quintanar de la Orden que, además, tenía Instituto de 2ª enseñanza donde yo hice el Bachillerato- allí confeccionó un Cuadro-Horario, fechado en 1957, que es una verdadera joya –por su colorido, ilustraciones y contenido- que conservo como un tesoro. Estando en su posterior y último destino, Puente Genil (Córdoba), la Dirección General de Enseñanza Primaria convocó un Concurso entre los Maestros Nacionales para premiar los mejores Horarios elaborados para las Escuelas Unitarias (4). A pesar de que nuestro padre servía ahora en una graduada incompleta de niños, denominada “Ramiro de Maeztu”, el tema, tan trabajado por él durante años, le interesó vivamente. Preparó su trabajo, lo envió y obtuvo el segundo premio nacional. Los horarios galardonados fueron publicados en la revista “Vida Escolar” que los presentaba así: “*Salvo algún libertario rezagado, nadie discute ya la necesidad de que las escuelas cuenten con un horario que guíe su labor, señalando la sucesión de sus tareas. No siempre es loable una división tan minuciosa que descienda a marcar los minutos de cada actividad... Pero el horario, bien meditado en su estructura y obedecido de un modo humano, es auxiliar imprescindible en toda escuela, a tal punto que las que no lo tienen puede afirmarse que presentan, al menos, esta deficiencia, aun en el caso improbable de que sea loable todo el resto.*” (5). Desde siempre –y más con estas tempranas experiencias- fui amante del horario escolar que siempre confeccioné para las clases en que tuve que servir, fueran unitarias, graduadas incompletas o colegio completo. Muchos compañeros trataban de justificarme la inutilidad del horario ante lo rutinario y lo sabido de la tarea escolar. Pero yo los cogía “in fraganti” muchas veces, al constatar que determinadas actividades y contenidos no se habían dado esa semana, que había “lagunas” en su trabajo, descompensación en el tratamiento de las materias, etc. Para mí el verdadero valor del horario era que el alumno sabía lo que tenía que hacer y consideraba como suyo aquel cuadro distribuidor del tiempo y el trabajo que yo siempre clavaba en un lugar bien visible del aula.

En la década de 1960, la escuela unitaria todavía estaba muy extendida por toda la España rural e, incluso, en las grandes poblaciones donde en determinados núcleos urbanos, suburbanos,



extrarradios y otros, la existencia de las escuelas unitarias era una realidad. Para la Administración esto era un problema pues, técnicamente, se empezaba a considerar la unitaria como una escuela imperfecta a la que no podían llegar las bondades de la graduación y la homogeneización de la enseñanza. En esta situación, España colaboró en el desarrollo del Proyecto Principal de la UNESCO “Extensión de la Enseñanza Primaria en Iberoamérica” con un Curso sobre la “Escuela Unitaria Completa”, organizado por la Dirección General de Enseñanza Primaria. Las lecciones de este importante curso fueron publicadas después por el CEDODEP, en un voluminoso tomo (6), sirviendo de guía y de formación a numerosos maestros entre los que me encontraba yo, en mi unitaria de niños de Marinaleda. Allí, en los dos años que estuve, y ante el aislamiento y la soledad que suele sufrir un maestro en la aldea, me dediqué al estudio de éste y otros libros que, puntualmente, fue publicando el CEDODEP.

Un material consustancial con el funcionamiento de la escuela unitaria eran los cuadernos escolares de los que guardo un grato recuerdo. En la escuela de nuestro padre era un elemento de trabajo que rivalizaba con el libro e incluso lo superaba. En aquellos tiempos, el hecho de llevar bien los cuadernos escolares era el índice más elocuente de acierto o desacierto de la labor de un Maestro. Mi padre ordenaba la labor a la perfección y enseñaba a escribirlos, maquetarlos, rotularlos y dibujarlos con una maestría que era captada por todos los alumnos que se desvivían por presentar sus cuadernos como la obra bien hecha. Un Inspector, Juan Navarro Higuera, excelente dibujante, al que conocí ya al borde de su jubilación, experto en la didáctica aplicada a la escuela, lo explicaba así: “El libro es un factor que obra unilateralmente; el alumno recoge sus enseñanzas y reacciona de un modo o de otro, pero no puede modificarlo. Igualmente sucede con el otro gran medio de enseñanza, la explicación del profesor. En cambio, el cuaderno del niño es un exponente completo de su propia personalidad, al mismo tiempo que un reflejo fiel de la obra del maestro...El cuaderno es la obra más permanente entre las que realiza el escolar, y el hecho de que a través de él pueda seguirse toda su historia docente, le da una importancia muy digna de tenerse en cuenta” (7).

He tenido la gran suerte de conservar mis cuadernos escolares entre los seis-nueve años. Son ocho cuadernos, de treinta páginas cada uno, donde efectivamente está impresa mi historia escolar y mi incipiente personalidad. Están escritos con tinta negra y plumillas de acero montadas en sus palilleros. Los que realicé en el primero y segundo grado son cuadernos individuales y únicos, es decir cuadernos donde se reflejaba todo el trabajo escolar. Tienen la forma de una pequeña enciclopedia personalizada que incluye los resúmenes de cada tema del programa, de todas las materias, que copiábamos de la pizarra donde mi padre los escribía con caligrafía impecable. Él nos enseñaba hábitos de limpieza, pulcritud y orden y un sentido estético inusual en esas circunstancias extremas de una pobre escuelita rural. Se cuidaba la rotulación, la caligrafía, los dibujos, el colorido y la distribución armónica del texto escrito con las ilustraciones. Recuerdo que hasta los espacios en blanco y los márgenes del cuaderno se tenían en cuenta para que resultara un trabajo cuidado y estético.

Para las tareas más rutinarias y repetitivas, sí que teníamos otros cuadernos de peor calidad que a veces eran un montón de hojas cosidas. Tales eran para el cálculo y los problemas y para la caligrafía porque, aunque sabíamos que existían cuadernos impresos para tales menesteres, nosotros apenas los vimos en nuestra escuela. Se imponía la copia desde el encerado para las cuentas. También, para la caligrafía, aunque nuestro padre tenía la paciencia de poner a cada alumno una muestra personalizada de su puño y letra, con la consiguiente autoestima de cada cual, cuando se ufanaba diciendo: “*Mira lo que me ha puesto a mí*”. Y es que, efectivamente,

todas eran diferentes. Conservo varios cuadernos de muestras, escritas en rojo, con las consiguientes ejercitaciones o copias debajo, y también tiras de cartón, con series graduadas de muestras que se repartían por la clase, lo cual facilitaba mucho el trabajo. En el tercer grado empecé a llevar cuadernos por materias, sobre todo de Lenguaje y de Ciencias Naturales.

Creo que la realización de estos cuadernos escolares desarrollaron en mí, sin duda, hábitos que ya me han acompañado siempre en mi vida profesional y personal y que se arraigaron desde la más temprana edad escolar. Ser ordenado, cuidadoso y limpio son cualidades que he valorado siempre y que, después, he intentado inculcar a mis alumnos. Los cuadernos, como obra personal, a los que se les dedicaba tiempo y esfuerzo, eran muy estimados por los alumnos. Se sentía un placer especial al ir comprobando cómo las blancas y rayadas hojas se iban transformando en un mundo de conocimientos y de creatividad gracias a la actividad diaria de copiar, resumir, dibujar, interpretar, escribir, rotular, etc. No hay para los alumnos mayor satisfacción que la de contemplar su propia obra, aquella que es fruto diario de su esfuerzo y más si se realiza con gusto y con interés, como trabajábamos nosotros. El orgullo de ser el autor y el placer de recrearse en su producción y, luego, en su revisión, eran también los efectos que se desprendían de los cuadernos escolares.

Otra modalidad, eran los cuadernos colectivos o “cuadernos de rotación” en que cada alumno escribía durante un día los trabajos preceptivos que los demás hacían en sus cuadernos personales. La rotación de los alumnos para escribir en este cuaderno colectivo también podía ser parcial, de forma que varios alumnos lo hicieran a la vez, en el mismo día, repartiéndose incluso las tareas: unos escribían, otros dibujaban, otros rotulaban, etc. El resultado era una obra común que tenía el máximo interés. Conservo de mi padre, dos ejemplares modélicos de este tipo de trabajos. Un “*Cuaderno Mariano*”, realizado en el Grupo Escolar “Cristóbal Colón” de Quintanar de la Orden, en 1956, que recoge los trabajos escolares, realizados durante el mes de mayo, acerca de la Virgen María con multitud de datos históricos, geográficos, iconográficos, artísticos, etc. Escribieron y dibujaron en él todos los alumnos de la clase, incluido yo que estaba terminando el Bachillerato e iba mucho a la escuela para ayudar a mi padre, pues ya tenía claro que iba a estudiar Magisterio.

En una época en que el nacional-catolicismo configuraba todo el sentido de la escuela española, este trabajo causó admiración y llegó hasta el Obispo de la Diócesis que lo valoró especialmente, recibiendo nuestro padre su felicitación por este excepcional trabajo escolar que tengo la suerte de conservar. Otro cuaderno, realizado en Colegio “José M<sup>a</sup> Pemán”, de Puente Genil, en los años 1961-1962, son unas hojas de gran tamaño, cada una de las cuales recoge una conmemoración escolar de las que preceptivamente había que desarrollar en la escuela: Día de la Hispanidad, Día del Caudillo, Día de la Juventud (San Fernando), etc. Se trata, igualmente de otro modelo de cuaderno de rotación, heredero de una escuela muy mediatizada por dos materias, básicas entonces, que impregnaban toda la labor escolar: la Religión y la Política o Formación del Espíritu Nacional.

En mis primeros años de Maestro y deudor de estas experiencias anteriores, realicé varios cuadernos con mis alumnos, algunos de los cuales fueron premiados en diversos certámenes. Uno de ellos lo realicé para participar en un Concurso de Divulgación de la Seguridad Social en la Escuela, en 1964, estando de Maestro en el Patronato “San Alberto Magno” de Puente Genil (Córdoba). Fueron pequeños Cuadernos individuales, que todos los alumnos hicieron, desarrollando una serie de temas sobre la Seguridad Social y de los cuales hice una selección de los mejores, consiguiendo el 2º premio provincial.

El Cuaderno de Rotación de las enseñanzas de Formación del Espíritu Nacional era muy recomendado en aquella época, aunque no todos los Maestros lo realizaban. Yo, al margen del contenido político e ideológico de muchos de los temas que había que incluir, me interesaban los aspectos didácticos y estéticos que conllevaba este trabajo colectivo. El Delegado Local de Juventudes, Francisco Manzano, más preocupado de la educación física —cuando falleció le pusieron su nombre al polideportivo de Puente Genil— al comprobar como trabajaba, me visó el Cuaderno y lo envió a la Delegación Provincial de Juventudes de Córdoba donde me concedieron el Premio 1º y Diploma de Honor. Como consecuencia de este premio, el Delegado Nacional de Juventudes y en su nombre el Jefe Central de Enseñanzas me otorgó un Diploma de Honor “*por mi sobresaliente colaboración durante el curso escolar 1963-64, en la obra educativa que dirige el Frente de Juventudes*”. La verdad es que realizar un Cuaderno de este tipo llevaba consigo un gran trabajo para preparar y resumir los temas, buscar ilustraciones adecuadas y movilizar e interesar a los alumnos. Como me lo devolvieron, lo conservo con gran cariño y estima, figurando en la primera página el nombre de todos los alumnos que participaron. Ya de mayores, cuando he visto a algunos y hemos recordado aquellos años escolares, al saber que yo guardaba este Cuaderno me pidieron una fotocopia de las páginas en que ellos participaron, recibéndola con gran alegría al ver su caligrafía y sus dibujos infantiles.

En 1973, estaba en mi último destino como Maestro, en el Colegio Nacional “Princesa Margarita de Austria”, del barrio de Canillejas, en Madrid. Daba clase de Lengua y Literatura a los alumnos de la segunda etapa (6º, 7º y 8º cursos), de la recién implantada E.G.B. Una de las técnicas que utilizaba para practicar el lenguaje era la elaboración de un periódico escolar que era algo similar a los cuadernos de rotación con los que ya tenía experiencia. En 1974, la Delegación Provincial de la Juventud de Madrid, que ya se había desprendido de mucho dogmatismo, aunque seguía dependiendo de la Secretaría General del Movimiento, convocó un Concurso de Periódicos Escolares. Yo participé, en una época en que el tema de la prensa escolar todavía era minoritario entre los Maestros. Con mi experiencia, elaboré tres periódicos —le llamamos “Nuestro Diario”— en los que la temática política y religiosa, ya no era preceptiva. Había secciones de noticias nacionales y mundiales sobresalientes, desde la óptica de los alumnos, y una sección de realidades y problemas del barrio en que estaba encuadrada la escuela, además de temas escolares, musicales, deportivos, etc., todos sugeridos por los alumnos. El resultado fue que ganamos el primer premio provincial de Madrid y el tercer premio nacional. Sólo conservo la fotocopia de cada uno de los ejemplares que se enviaron al concurso. Posteriormente la teoría y la práctica acerca de “La prensa y la educación” la publiqué en varios artículos, en la revista “Vida Escolar” del Ministerio de Educación. El primero se titulaba “*El periódico escolar, ¿qué es?, ¿cómo se hace?*” (nº 172-173, 1975).

El último trabajo que quiero mencionar, fue el que realizamos en el mismo Colegio para participar en el Concurso escolar “Pedro Poveda”, convocado en su centenario, ese mismo y provechoso año de 1974. Se trataba de un tema social-religioso, muy específico, que conocía poco y del que no estaba muy motivado, de momento. Me animó y me pidió encarecidamente que participara la Directora del Colegio, Conchita Cerezo, una amable teresiana al que el tema le era lógicamente muy querido. Después de pensarlo mucho, decidí hacer, con los alumnos mayores, un estudio hemerográfico titulado “*La vida y la obra del Padre Poveda en los diarios y revistas madrileñas*”. Consistió en la selección, recorte, análisis y comentario de las noticias e informaciones que aparecieron en la prensa sobre este sacerdote, pedagogo y humanista, fundador de la Institución Teresiana. El aspecto estético del trabajo, la disposición de las ilustraciones y la

selección y el análisis de los textos se conjugaron en la presentación de un trabajo, muy original, que consiguió el Primer Premio y que nos llenó de satisfacción a mí, a los alumnos y a la Directora que se ufano gozosa ante la Institución de la que recibió toda clase de parabienes.

El viejo cuaderno colectivo de mi infancia tuvo, pues, un desarrollo didáctico y técnico a lo largo del tiempo y de mi carrera profesional. Comencé escribiendo en él como alumno y terminé diseñando otras formas y modelos de realizarlo, donde mis alumnos aprendieron técnicas y contenidos nuevos. El valor emotivo y espiritual que hoy tienen para mí los cuadernos que conservo de mi infancia, y los que dirigí como Maestro, es algo difícil de explicar. Creo que en ellos está condensada toda mi niñez y parte de mi vida profesional.

## 2. LOS LIBROS ESCOLARES QUE ME MARCARON

### 2.1. Las cartillas “Nene” y “Rayas”

La escuela unitaria, donde realicé mi escolaridad primaria, era muy pobre y aquellos años de la dura postguerra española no daban para muchas alegrías. Sólo los niños, refugiados en nuestros juegos y en la asistencia a la escuela, sobrevivíamos a la penuria y a la escasez que nos acompañaba. En la clase, apenas había libros y muy pocos los tenían personalmente. Mi padre enseñaba a leer colectivamente en el encerado con las letras, palabras y frases que escribía con su buena caligrafía y que después se copiaban en los cuadernos. Yo aprendí a leer en un ejemplar de la cartilla “Nene” que mi padre guardaba con esmero. Se trataba de un método muy original de aprendizaje de la lectura y la escritura por el dibujo, cuyo autor era Rafael Verdier, un director escolar malagueño, formado años atrás en la reforma educativa de la República y aun antes. Amigo de mi padre y conocedor de sus dotes para el dibujo, le encargó la ilustración de la cartilla lo cual desarrolló con gran éxito. Sus dibujos eran muy expresivos, de línea, y llenaban profusamente las páginas. En el prólogo se decía *“el dibujo infantilizado es un motivo impulsor de gran potencia pedagógica que hace atractivo el trabajo. Por ese medio se llega fácilmente al dominio de la mano”*. Sólo hay constancia de su autoría en la grafía de su apellido ASENSI, rotulado en la parte inferior derecha de la portada, la cual desaparecería en ediciones posteriores. Yo, conservo dos ediciones de 1943 y de 1945, pero hubo otras anteriores. Nuestro padre, desplazado forzoso desde Málaga a Hontanaya (Cuenca), perdió el contacto con su amigo que siguió editando su método hasta los años sesenta. Pues bien, en “Nene” aprendí fácilmente a leer, en la clara caligrafía de mi padre ya que la cartilla fue escrita totalmente por él no habiendo letra de imprenta alguna en sus páginas. La cartilla presentaba primero la palabra, con un dibujo, de la cual se realizaba la descomposición silábica y después la de las letras. Esta metodología era novedosa en aquellos tiempos como correspondía a los maestros que habían sido formados en la época de la República (8). Los alumnos más pequeños formábamos un corro alrededor de la mesa del maestro para realizar una lectura personal. Todos estábamos pendientes de por dónde iba cada uno, del que se equivocaba, de las correcciones que le hacía el Maestro y de otras consideraciones que, en definitiva, nos motivaban en el aprendizaje. Otras veces, la clase de lectura se hacía en el encerado, en este caso con grupos más pequeños, escribiendo el Maestro las palabras, sílabas y letras adecuadas a cada uno.

Un método que apareció cuando yo estaba terminando la educación primaria fue “Rayas”, de Ángel Rodríguez Álvarez, editado por Sánchez Rodrigo de Plasencia (Cáceres). Si lo menciono

es porque lo utilicé mucho en mis prácticas de Magisterio y en las sustituciones que hacía de maestros. Después, en mis primeros años como profesional, lo implanté en mi escuela porque era el material más conocido y que se vendía en todas las pequeñas papelerías. Luego, porque era un método silábico, claro y sencillo, con una caligrafía a base de tipos manuscritos de gran legibilidad que permitía la copia caligráfica. El método tenía tres partes y el tamaño de la letra se iba reduciendo hasta que se mezclaba con el tipo de imprenta. A su vez, cada parte se podía fraccionar en cartillas de pocas páginas con lo que se ofrecía un material cómodo y barato. En sus últimas ediciones, hacia 1964, se introdujo el color en su portada que fue cambiando periódicamente y, también, en los dibujos de línea que ahora aparecían a una sola tinta o color. Con Rayas aprendieron a leer muchas generaciones de españoles (9).

## **2.2.- “Hemos visto al Señor” y “Yo soy español”**

De la cartilla pasé –ya en la etapa de lectura vacilante- a soltarme en la lectura corriente, como se le llamaba entonces, en un librito de gran predicamento en toda la larga etapa franquista. Se trataba del célebre *“Hemos visto al Señor”, el libro de primer grado de Religión*, del Inspector Agustín Serrano de Haro, de verbo cálido y acendrado catolicismo, que lo justificaba así en el prólogo de su obra: *“firmes en nuestro criterio de que la gran necesidad del mundo y el más noble afán de la escuela es el conocimiento y el amor de Jesucristo”*. El libro, de un indudable didactismo, impreso en letras grandes de imprenta, con unos dibujos realistas muy conseguidos, de López Arjona, con frases cortas y bien construidas y léxico apropiado fue muy valorado por los maestros. Los pasajes principales de la vida de Jesús estaban contados con sencillez y un gran atractivo para los niños por lo que yo lo leía y releía afianzando mi capacidad lectora. Recuerdo un capítulo que me impresionaba, el titulado “Un rey criminal” donde se contaba la matanza de los inocentes por el rey Herodes ilustrado por un dibujo que reflejaba este suceso con toda su crudeza. *“Hemos visto al Señor”* apareció en 1941; en 1962, ya llevaba 57 ediciones, con una tirada de 100.000 ejemplares, lo cual era mucho para su época, introduciendo en sus últimas ediciones unas manchas de color en los mismos dibujos que lo hacía más atractivo. Fue un verdadero “best seller” escolar, de la editorial Escuela Española- Hijos de E. Solana, desapareciendo de su fondo editorial hacia 1970. Mis recuerdos me hacen, de vez en cuando, hojear con nostalgia dos ejemplares que poseo y deleitarme en la ingenuidad y beatitud de mis años infantiles (10).

Otro librito, del mismo autor, que utilicé de forma paralela a ese, fue *“Yo soy español”, el libro del primer grado de Historia*. Yo lo leía y releía con mi lectura vacilante, al principio, y luego ya con una cierta soltura. Su texto era sencillo y comprensible y no sé si las intenciones de Serrano de Haro al escribirlo, con su vehemencia habitual, me hicieron mella o no al afirmar que *“esas narraciones familiarizan al niño con la vida de su Patria. Y desde ahora se va habituando a pensar con ella, a sentir con ella, a considerar como propios sus pesares y sus glorias, a darse cuenta de que él es célula viva de la gran unidad nacional”*. Demasiado para niños de 6-7 años. Porque el autor aborrecía enseñar la *“historia de las cosas”*, es decir la de los monumentos, los candiles, las vasijas...que procedían de doctrinas “absurdas y peligrosas” y prefería la de las personas y sus gestas, epopeyas y hazañas. Y continuaba: *“Después de leer este libro, quede a los niños en el alma un halo de emoción, un estremecimiento de heroísmo, un ansia –vaga o concreta- de virtud.”*(11)

Había un capítulo que se llamaba “Los judíos matan un niño” que me impresionaba, tanto por lo que contaba como por las ilustraciones. Se trataba de la vida y la muerte horrenda del niño Santo Dominguito del Val, de Zaragoza. Según se contaba, a los judíos les irritaba que fuera un niño piadoso y cantara coplas a la Virgen por lo que lo crucificaron como al Señor. Este capítulo era tan tremebundo que lo eliminaron en ediciones posteriores. También, otro titulado “¿Serías capaz de hacer esto tú?”, se refería al martirio que padecieron los niños Justo y Pastor, de Alcalá de Henares, al que el Gobernador romano les cortó la cabeza. El autor pretendía con estas historias “*que calaran en los niños hasta lo más hondo y dejaran sus entrañas temblando de emoción*”. En fin, se trataba de una Historia de España, de signo religioso y con una visión bastante integrista y radical de los hechos que, a pesar de todo, sigo recordando porque las cosas de la niñez se graban indeleblemente.

### 2.3.- “Glorias Imperiales”, el libro de lecturas históricas por excelencia

Otro libro que me impactó mucho fue “*Glorias Imperiales*” del catedrático Luis Ortiz Muñoz. Libro escolar de lecturas históricas, alcanzó un éxito muy grande al responder exhaustivamente a las directrices gubernamentales de que fuera “*un compendio atractivo y apologético de todo cuanto de España deben conocer sus hijos para amarla con vehemencia y lucidez. Su historia, su carácter, sus costumbres, sus santos y sus héroes han de desfilar por sus páginas*” (Orden de 21 de setiembre de 1937). En este libro se destaca la unidad social, política y religiosa, forjada por los Reyes Católicos; se resalta la España Imperial de Carlos V y Felipe II; se exalta la conquista y la colonización de América; se subrayan la Inquisición y la Contrarreforma. Se propiciaba una mentalidad patriótica muy acusada y su autor -utilizando una narración impecable que alternaba con la descripción y el diálogo-, resaltaba los valores de la raza en episodios gloriosos y hechos heroicos que conducían a un nacionalismo exacerbado.

El libro estaba conformado por dos tomos. El primero se titulaba “Desde el Pilar de la Raza hasta la Cruz en la Alhambra” y el segundo “El gran Imperio de la Hispanidad”. Recuerdo que en la escuela sólo había dos o tres ejemplares y la estrategia didáctica que mi padre utilizaba era la lectura en voz alta, por él mismo, de uno o dos capítulos por sesión. Con una entonación medida y convincente, narraba con delectación hechos y aventuras que nos subyugaban, describía lugares remotos y exóticos que nos deslumbraban y dialogaba consigo mismo, metiéndose en la piel de los santos y de los héroes de la historia. Todos los alumnos –grandes y pequeños- seguíamos sin pestañear el relato –como si de una película se tratara- dando alas a nuestra imaginación en tiempos en que no había ni siquiera radio ni tebeos. Todos deseábamos que llegara el momento de la lectura de “Glorias Imperiales”, que mi padre reservaba para un día de la semana por la tarde. Todavía recuerdo algunos pasajes, como la descripción emocionante de la batalla de Lepanto o el salto de cinco metros y medio del conquistador Alvarado, con una lanza sobre el canal, en una de las escaramuzas de la conquista de Méjico. Véase una muestra del más puro relato de novela de aventuras que tanto nos gustaban a los chicos: “*La hueste de Cortés ha llegado al primer canal. Pero el lago se ha cubierto de millares de canoas, desde las que cae una granizada de flechas sobre los fugitivos. El primer canal lo salvan los hombres. Mas al pasar la artillería, el puente se hunde y muchos soldados y caballos quedan sepultados en las aguas. La retirada se hace ya imposible...*” (12) Yo, en mis primeros años de Maestro, intenté retomar estas lecturas que hacía mi padre pero lo tuve que dejar porque tenía la sensación de que ya todo era



distinto. Sí me sirvieron, en cambio, varios capítulos para realizar unos guiones radiofónicos que preparé en la emisora Radio Afán de Puente Genil, que pertenecía al complejo del Patronato “San Alberto Magno”, uno de mis primeros destinos.

“*Glorias Imperiales*” fue informado favorablemente por la Secretaría Nacional de F.E.T. y de las J.O.N.S. y, a pesar de ser un libro escolar, tuvo una sorprendente acogida en la prensa como vemos en estos pequeños apuntes: “*En la primera parte titulada “Aurora del Imperio de España”, se aviva la memoria o, mejor dicho se descubren al niño los orígenes y antigüedad de la Patria, otorgándose la natural primacía al proceso de nuestra romanización. Bello cuadro el capítulo, “Por primera vez era español el César de Roma”... (Melchor Fernández Almagro, en ABC, 21-7-1940); “Bajo la clara y amena vestidura de un libro escolar se nos ofrece aquí un verdadero tratado de Historia Universal de España, es decir, de aquellos momentos y episodios de la historia española, que tienen trascendencia universal...” (Nicolás González Ruiz, en YA, 11-6-1940). “Ortiz Muñoz ha tenido el acierto de escribir el mejor libro escolar de lectura de la Nueva España” (Solidaridad Nacional, Barcelona, 2-7-1940).* Los comentarios de los políticos eran aún más contundentes. Véase, como muestra, unas líneas de la carta dirigida al autor por el Excmo. Sr. D. José Ibáñez Martín, Ministro de Educación Nacional, en 4-9-1940: “*En las conciencias de los jóvenes de hoy, adormecidas por el furor de las campañas antiespañolas de los últimos años, revivirán, a través del estudio de “Glorias Imperiales”, aquellos sentimientos de religiosidad y patriotismo con los que, si los arraigamos profundamente en el corazón de la juventud, conseguiremos preparar el camino del verdadero Imperio espiritual de España*”.

Luis Ortiz Muñoz (1905-1975), sevillano, Catedrático de Griego y Latín, fue Director del Instituto Ramiro de Maeztu, creado por él, periodista en “El Debate”, El Correo de Andalucía”, “Ya” y “Magisterio Español”. Tuvo importantes cargos políticos como Director General de Enseñanza Media y Universitaria, Subsecretario de Educación Popular y Procurador en Cortes. Todo ello no fue obstáculo para que escribiera, con prosa brillante y emotiva, el libro de lecturas históricas de más éxito escolar. “Glorias Imperiales” fue para mí una obra perfecta que recuerdo con verdadera nostalgia. Ahora, en la madurez de mi vida, reconozco que exaltaba de forma desmedida el orgullo patriótico. De su lectura se deducía lo que un buen español, católico ferviente, tenía que amar u odiar, imitar o rechazar, condenar sin concesiones o celebrar con entusiasmo. El enfoque triunfalista que se le daba a la historia se condensaba en las imágenes del castillo, la catedral o el monasterio, el guerrero cristiano, el monje medieval y la carabela colombina. Imágenes que plasmó, con dibujos muy adecuados y artísticos, Antonio Cobos y que, también, se grabaron en mi mente. En fin, “Glorias Imperiales” era un texto vehemente y sentimental, lleno de ensoñaciones imperiales que es natural que influyera, en su momento, en los más jóvenes. Por eso he querido que no faltaran mis impresiones acerca de él, siempre teñidas de una amable nostalgia.

## 2.4.- Las enciclopedias, todo el saber en un libro. La “Álvarez”, un mito pedagógico

La enciclopedia era el libro de texto único de la escuela de mi niñez y lo siguió siendo hasta 1965-1970. Guardo hacia ella una gran veneración porque en sus páginas se encontraban todos los contenidos y materias que tenía que aprender. Era el libro por excelencia que compendaba, de forma resumida, todo el saber. Se adaptaba a los tres niveles o grados, elemental, medio y superior de la enseñanza. El estudio, gradualmente progresivo, de las mismas materias,



profundizando en su contenido, a medida que se avanzaba curso a curso, era lo que daba sentido a este sistema concéntrico o cíclico de la enseñanza, como se le denominaba entonces.

La enciclopedia de cada grado servía para dos o tres cursos en los que se repetían y afianzaban las técnicas y los conocimientos, debiendo el Maestro dosificarlos, adecuadamente, en función de la heterogeneidad de sus alumnos. Es decir, cada grado de la enciclopedia –que eran tres más uno de iniciación profesional- repetía los conocimientos fundamentales de cada materia, ampliándolos convenientemente, con lo cual se afianzaban en la mente de los alumnos que enlazaban los conocimientos con facilidad. De esta forma, las generalizaciones del pensamiento las íbamos construyendo espontáneamente a lo largo de la escolaridad. La enciclopedia nos ofreció, en su momento, una visión coherente del mundo de la cultura elemental, lo que ha servido, después, a muchos adultos de varias generaciones para configurar su universo cultural. En ella, en fin, se imponía, lo importante, lo útil, lo básico y lo elemental de cada asignatura.

Yo conocí varias enciclopedias -en la paupérrima escuela unitaria en que estudié- que se reservaban en el armario escolar para los más mayores, y a las que tenía un acceso más fácil, al ser el hijo del maestro, pues los alumnos del primer y segundo grado, casi nos escribíamos nuestra propia enciclopedia, día a día, en los cuadernos. Entren ellas estaban las de dos editoriales punteras entonces, “*Enciclopedia Escolar Edelvives*”, de Zaragoza (13) y “*Nueva Enciclopedia Escolar Hijos de Santiago Rodríguez*”, de Burgos (14); y otras dos de autores reconocidos, “*Enciclopedia Práctica*”, de Antonio Fernández, de la editorial Salvatella, de Barcelona (15) y la “*Enciclopedia cíclico-pedagógica*” de José Dalmáu Carles, de la editorial del mismo, con sede en Gerona. Quizás, esta última fue la que más utilicé, pues tenía un gran prestigio y así recuerdo que mi padre la valoraba mucho. Comenzó a editarse hacia 1922; por tanto vivió cambios políticos determinantes como el paso de la monarquía a la república y de ésta a la dictadura franquista, teniendo los editores que acomodarse a los dictados políticos que, a veces, depuraban y prohibían textos y autores. Dalmáu Carles, supo adaptarse a cada época y así, no hace mucho, en el “boom” de la reedición de libros escolares antiguos para uso de nostálgicos, la enciclopedia de Dalmáu Carles, se promocionaba como “*el manual escolar de saberes republicanos*”.

Como la enciclopedia de cada grado servía para dos cursos escolares, Dalmáu Carles, indicaba en una nota previa que el primer año sólo había que estudiar lo impreso en letra mayor y en el segundo año, todo cuanto contiene el libro. Esto hacía que muchos alumnos estuviéramos pendientes de la letra pequeña para, si era posible, aprenderla también y así superarnos a nosotros mismos y sorprender a los compañeros, aunque el maestro decía que no era necesario. Cada lección, que era muy corta, terminaba con un recuadro, en letra muy pequeñita, que proponía los ejercicios del primer año y otro recuadro que contenía los ejercicios del segundo año. Siempre me llamaron la atención los grabados con que se ilustraba, algunos de gran calidad pero que no favorecían su copia. La enciclopedia de grado elemental exponía en su primera página que tenía 400 grabados (16).

Las enciclopedias eran libros, generalmente, encuadernados con solidez ya que tenían que soportar el continuo hojear y manoseo del alumno durante varios años. Incluían contenidos, ilustraciones, caligrafía, lecturas, ejercicios y resúmenes. Las ilustraciones solían ser dibujos o grabados en blanco y negro que constituían una ventana abierta al mundo natural y social que los alumnos mirábamos una y otra vez con delectación. La enciclopedia tuvo la ventaja de su economía, unidad de criterio, compendio de saberes y un esquema de trabajo simple. Por eso, muchos maestros mayores que la utilizaron la seguían echando de menos, a partir de 1965. Las editoriales se esforzaron en realizar buenas enciclopedias, dándoles cada una su estilo propio y

ofertando material complementario como era el libro del profesor o solucionario y los cuadernos de escritura, de cálculo y de problemas.

De todas las enciclopedias hubo una que, en plena etapa franquista, puede decirse que arrasó. Su autor tenía un apellido muy corriente. Pero era, a la vez, el nombre del manual escolar más reputado y de más éxito en nuestro pasado más inmediato: la “*Enciclopedia Álvarez*”. En las librerías de viejo se venden ahora a buen precio y en las Ferias del Libro Antiguo, de estos últimos años, ha sido de los más solicitados. La reeditaron en sus tres grados, situándose entre los cinco libros más vendidos en España. Todo un “best seller”, como lo fue en su época. Yo no la utilicé como alumno pero sí en mis comienzos de maestro y guardo de ella múltiples recuerdos de los que desgranaré algunos.

La concibió un maestro zamorano, Antonio Álvarez, que con gran intuición didáctica conectó inmediatamente con las necesidades de los maestros de su tiempo. En la editorial Miñón, de Valladolid, a partir de 1952, distribuyó cerca de cuatrocientas ediciones en quince años, vendiendo más de cuarenta millones de ejemplares y haciéndose con más del 70% del mercado de libros escolares. Cifras estas que no han sido superadas por ninguna editorial de nuestros días. Se dejó de utilizar, oficialmente, a partir de 1965, cuando aparecieron los “Nuevos Cuestionarios para la Enseñanza Primaria” que introdujeron los textos de “Unidades Didácticas Globalizadas”. Pero siguió usándose oficiosamente cinco años más, sobre todo en las unitarias. La Ley General de Educación, 1970, que trajo la gran modernización con nuevos materiales como “las fichas de trabajo” y los “libros de consulta”, tampoco acabó totalmente con ella. Los maestros rurales seguían dándole un uso alternativo. Puede decirse que se extinguió, más o menos, cuando murió Franco.

Yo la utilicé durante varios años en mis clases de la Unitaria de niños nº 1 de Marinaleda (Sevilla), en 1962 y 1963; en destinos anteriores, de interino, y en otros, posteriores, en una graduada incompleta de Puente Genil. Incluso en Madrid, en el desaparecido Colegio incompleto “Princesa Margarita de Austria”, de Canillejas, donde serví, desde 1971 a 1976, todavía quedaban en los armarios enciclopedias Álvarez que usábamos algunos maestros. Mi impresión ahora es que se trataba de un texto sencillo, “*intuitiva, sintética y práctica*” –como se proclamaba– y muy ajustada en cuanto a las nociones básicas de cada materia, según prescribían los Cuestionarios Nacionales vigentes.

En la enciclopedia del grado primero, cada lección ocupaba una página y tenía dos partes, una lectura en letra de imprenta que aclaraba o complementaba la lección correspondiente y que, a veces, consistía en recitaciones, narraciones o anécdotas; y, a continuación, el texto de la lección, en letra manuscrita, propia para ser copiada por los alumnos y memorizada. Cada lección se acompañaba de un dibujo de línea desigual y no muy estéticos, pero aptos para ser copiados. Estos dibujos los hacía el propio Álvarez, así como la caligrafía y la rotulación. Más adelante introdujo en sus textos otros dibujantes y colaboradores que modernizaron algo el material. Al final de cada materia se proponían unos ejercicios sencillos –dos o tres por lección– que completaban el proceso. Este plan, un poco más complejo, servía para el segundo y el tercer grado. Cada enciclopedia tenía su correspondiente Libro del Maestro con el nombre de “Sugerencias y ejercicios”, muy valorados por los maestros (17).

La enciclopedia “Álvarez” era pródiga en reflexiones morales, en Formación del Espíritu Nacional, en Religión e Historia Sagrada y en Urbanidad, y facilitaba, por su propia sencillez, la inculcación ideológica de los alumnos. Se ha dicho que Álvarez tuvo en sus manos, casi en exclusiva, la educación cultural, moral, religiosa y política de millones de españoles que aún

recuerdan sus libros, de ahí el éxito de ventas de las recientes reediciones para adultos. Los estudiosos e investigadores tienen en ella un campo muy extenso para analizar el modelo antropológico cultural de la educación, el control ideológico del estado, los valores de la sociedad de su tiempo... En ello estamos.

Un hermano menor de la “Enciclopedia Álvarez”, era “El Parvulito”, dirigido a los más pequeños que ya empezaban a escolarizarse y a los que se les denominaba párvulos. Este librito lo utilicé mucho en el primer curso pues la mayoría de los alumnos no había cursado la etapa infantil o escuela maternal y carecían de todo tipo de hábitos, de destrezas y de conocimientos. Cada lección ocupaba una doble página, la de la izquierda, de letra de imprenta grande y clara, servía para perfeccionar la lectura vacilante de los pequeños. Las sencillas ilustraciones y la letra manuscrita de la derecha, eran para practicar el dibujo y la escritura. Los contenidos eran muy elementales no faltando los que conllevaban un matiz político y religioso, como por ejemplo: “Los niños Justo y Pastor prefirieron morir antes que ofender a Dios. Si amamos a Dios sobre todas las cosas, el Cielo será nuestro premio”, o bien, “El día 18 de julio de 1936, Franco inició el Alzamiento Nacional y libró a España de sus enemigos”. (18) Así, de forma telegráfica, pero insistente, se producía la inculcación ideológica ya desde la más temprana edad. Junto a “El Parvulito” utilicé, otro librito muy parecido y que se difundió mucho. Se llamaba “Mis primeros pasos” y su autor era Manuel Antonio Arias, también maestro. Era quizá más sencillo y simple que su competidor con unos dibujos más definidos y perfilados cuyo autor era Julio Algora (19).

### **3. MI HISTORIA PERSONAL DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS**

Durante mi escolaridad primaria, mis estudios de Magisterio y mis comienzos como Maestro sólo conocí y utilicé la cartilla, los libros de lectura y la enciclopedia -como libros básicos- y algunos complementarios de lengua, de aritmética y geometría y de religión. Estos materiales eran un reflejo de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1953, que estructuraban los contenidos en materias instrumentales (Lectura, Escritura y Cálculo), formativas (Religión; Formación del Espíritu Nacional con Geografía e Historia; Lengua Nacional y Matemáticas; Educación Física), y complementarias (Ciencias; Música, Canto y Dibujo; Manualidades y Labores femeninas)

En 1965, yo me encontraba iniciando la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid -gracias a la Beca y Licencia de Estudios que conseguí- cuando me sorprendió mucho -como a casi todos los Maestros de la época- la nueva normativa que promulgaba unos “Nuevos Cuestionarios” que rompían totalmente con el plan anterior. Sobre todo, la novedad era la introducción de unas llamadas “Unidades Didácticas Globalizadas”, en los cuatro primeros cursos, que venían a sustituir el tradicional tratamiento escolar de las asignaturas. Los redactores de estos Cuestionarios, era el equipo de expertos del CEDODEP, que ya tenía un buen rodaje desde su creación en 1953, bajo la dirección de Adolfo Maíllo. Ahora, lideraba este Centro de Documentación y Orientación Didáctica, Juan Manuel Moreno, Catedrático de Escuelas Normales que fue profesor mío en la Universidad a la que traía savia fresca en su materia de Organización Escolar. Otros miembros del CEDODEP, casi todos Inspectores de Educación, que también llegaron a ser Profesores de la Facultad de Pedagogía y que recuerdo, fueron Arroyo del Castillo, Buj Gimeno y Arturo de la Orden.

Se decía en la introducción de estos “Nuevos Cuestionarios” que *“se habían tenido muy en cuenta los cambios que se han producido en las distintas esferas de la vida como consecuencia de la rapidez del desarrollo y de la aplicación de los conocimientos científicos”*. También de *“la adaptación a las necesidades de la sociedad española actual”* y *“de una mayor comprensión del escolar y del proceso de adquisición de conocimientos, como consecuencia de los avances en Psicología y Pedagogía”* (20). Se empezaban a notar los primeros cambios en el franquismo y la apertura a otras ideas educativas. A mí me pareció muy sugestivo el planteamiento de las “Unidades Didácticas Globalizadas” cuya teoría estábamos estudiando en la “Metodología Didáctica” de Renzo Titone, un libro muy recomendado entonces por su traductor, Manuel Rivas Navarro, Inspector y Profesor de Didáctica Especial, en la Facultad de Pedagogía. Al estudiar las “unidades didácticas”, los “centros de interés” y “el principio de globalización”, según Decroly, pensaba que eran experiencias extranjeras ajenas a nuestra realidad y que, al parecer, ahora se trataban de incorporar a nosotros. Mis estudios de Historia de la Educación y de las Instituciones Educativas Españolas eran todavía muy pobres y sesgados, por lo que me llevé una gran sorpresa, como veremos.

El curso 1965-1966, yo me encontraba residiendo en el Colegio Mayor “Juan Luis Vives”, en Madrid, que dependía de la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria. Su Director era entonces el Inspector Pablo Guzmán, que al saber que estudiaba Pedagogía se interesó por mí y por otro compañero, Sosa. Cuando comprobó que éramos, además, Maestros, con cierta experiencia, nos propuso que le preparáramos unas Unidades Didácticas. Nos dio los títulos *“Nuestro cuerpo”*, *“El cartero”*, *“La primavera”* y *“El día y la noche”*, nos animó trabajar y nos dijo que, posiblemente, las incluiría en un trabajo que estaba preparando. Yo me marché de vacaciones de Navidad, a Puente Genil, último destino de mi padre, al que le expliqué el proyecto y la dificultad de no poder contar con algún material de consulta ya que se trataba de una metodología novedosa. Mi padre me miró sonriente y se fue a una estantería, donde conservaba libros antiguos que yo hojeé alguna vez, pero sin darle ninguna importancia, ya que consideraba que eran antiguallas. Me puso en las manos tres libritos, *“El método Decroly”*, de Antonio Ballesteros, *“Los centros de interés en la escuela”*, de C. Guillén de Rezzano y *“La función de la globalización y la enseñanza”* de Ovidio Decroly. Me explicó que fueron publicados por la Revista de Pedagogía, entre los años 1922-1936, y que todas esas doctrinas y experiencias, que yo estaba estudiando ahora, ya se conocían en España en esos años y que él las había practicado, en su momento. Ante mi asombro, consultamos el catálogo de las publicaciones, que figuraban al final de los libros, y me sorprendí al comprobar que aquellos “popes” de la Pedagogía, desconocidos hasta ahora por mí, se habían editado y estudiado en España hacía cuarenta o cincuenta años. Me sacó también unos cuantos números de la “Revista de Pedagogía”, de los años 1930-1935, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, que guardaba como un verdadero tesoro, donde comprobé que en ella escribían Decroly, Dewey, Claparède, Coussinet, Piaget, y tantos otros pedagogos notables que, después, fueron condenados al ostracismo en aras de una pedagogía tradicional, ascética, escolástica, católica, imperialista y nacionalsocialista...

Como la guinda que corona un sabroso pastel, mi sufrido y generoso padre, con una sonrisa de boca a boca, me ofreció, por último, dos tomos, un poco añosos pero en buen estado, que se llamaban *“Los centros de interés”*. Su autor era José Xandri Pich y estaba editado en el año 1932. Con emoción los hojeé y pude comprobar que era un texto escolar, con sus dibujos y grabados en negro, ejercicios, lecturas, nociones y actividades muy diversas, pero todo globalizado en torno a títulos tan sugestivos como *“La escuela y sus dependencias”*, *“La leche y sus productos”*, *“El otoño”*, *“La vida en el pueblo”*, etc. (21). Eran los mismos títulos o muy similares a los que ahora

proponía el Ministerio de Educación, después de un vacío de treinta años en que se nos ocultaron los avances de la pedagogía y las modernas metodologías porque, al parecer, eran antiespañolas y anticatólicas...

Fueron unas Navidades muy provechosas, hablé mucho con mi padre y descubrí muchas cosas. Él me explicó que en los años de la República utilizó en su escuela, con gran provecho, los “Centros de Interés” de Xandri Pich que fué Inspector suyo, y que, después, cuando fue depurado y trasladado forzoso de su tierra, tuvo que sepultar esos libros –muchos de los cuales fueron prohibidos- y acomodarse a “*las nuevas directrices*”, sufriendo muchas humillaciones. Desde aquel mismo momento supe que todos esos libros constituían una valiosa herencia que mi padre puso enseguida a disposición mía, una vez que comprobó, con alegría, el interés y la atención que les prestaba. Hoy forman parte importante de mi colección de libros escolares y pedagógicos antiguos que tanto valoro.

En esos días de alumbradoras vacaciones estudié a fondo los libros de Xandri Pich. También leí con gran atención “Los centros de interés en la escuela”, de la pedagoga argentina Guillén de Rezzano, del año 1933, libro que encabezó la colección “La práctica de la educación activa” que editó la prestigiosa y española “Revista de Pedagogía”. En él me enteré de que las bondades de lo que ahora se nos ofrecía ya habían sido puestas de manifiesto hace cuarenta años. Decía Guillén: “*El sistema de los “centros de interés” ofrece ventajas innegables que todo maestro práctico reconocerá inmediatamente. En efecto, reemplaza la dispersión de los viejos sistemas por la concentración; ofrece a la mente que trabaja un punto de apoyo constante, un núcleo asociativo. A la unidad externa, corresponde la unidad mental, base de toda memoria racional, juicio recto y raciocinio completo.... Los seres y las cosas se presentan unidos por lazos que no son los inventados por los hombres, sino los naturales. Los centros de interés se oponen a la enseñanza fragmentaria y enciclopédica a un mismo tiempo, pues los conocimientos son variados, pero no diversos. La reforma que tratan de realizar, no tiene por objeto una mayor y mejor adquisición de conocimientos, sino una modificación fundamental en la forma de adquirirlos*” (22). Esta autora ofrecía en su obra un desarrollo práctico y modélico de cerca de veinte centros de interés para el primer y el segundo grado de la escuela primaria, que me sirvieron mucho.

Con esta documentación de primera mano, redacté las dos “Unidades Didácticas” que me tocaron y al volver de vacaciones se las entregué al Inspector y Director del Colegio Mayor que me felicitó, días después, cuando las hubo repasado. Al inicio del nuevo curso, en 1966, las vi impresas en uno de los primeros textos de Unidades Didácticas que se publicaban, en Nutesa, una pequeña editorial, creada por Pablo Guzmán, con otros Inspectores, que ya ventearan el “boom” editorial de libros escolares que se avecinaba. Nutesa fue absorbida, al cabo de unos años, por Santillana, que se estrenó editando sus propias Unidades Didácticas siendo el arranque de su posterior expansión y poderío editorial. Del negro pedagógico que fui, en esta pequeña colaboración, hay una señal que dice mi autoría y que sólo sirve a mi ego, después de tantos años. En la unidad 22. “El cartero”, pág. 90, se comienza con una carta fechada, precisamente, en Puente Genil, lugar donde yo escribí aquellas célebres unidades didácticas, en las Navidades de 1965 (23).

Es curioso repasar ahora, al cabo de muchos años, los análisis, los planteamientos y las justificaciones que dieron los expertos de CEDODEP, en la revista oficial “Vida Escolar” y otros medios. Ellos, que eran pedagogos de gran solvencia en su época y sabían de la historia, dieron multitud de rodeos para no decir claramente que todo lo que ahora nos vendían como novedoso,

hubo un tiempo en que los maestros españoles lo utilizaron con buenos resultados. Pero había que referirse a una época que, en el año 1965, todavía no se podía nombrar sino para denostarla y, por tanto, no era posible presentar algo como bueno, procediendo de aquel pasado y aquellas personas.

En un monográfico de “Vida Escolar”, su Director, Juan Manuel Moreno, un hombre culto y preparado y un buen pedagogo, en el artículo “Introducción al concepto de unidad didáctica”, cita imperiosamente al pontífice de la pedagogía oficial, D. Víctor García Hoz para decir que *“el concepto de unidad pedagógica es esencial en la Pedagogía sintética, y con él se expresa una entidad real, en la cual la educación es susceptible de ser desarrollada en su totalidad”*. Bien, pero es un pensamiento muy alejado de la concreción práctica que ahora se planteaba y de sus antecedentes. Otro retroceso de Moreno está al decir que *“el tema de la unidad didáctica tiene ya un esquema propio en el pensamiento filosófico de la escolástica”* pero, añade enseguida, que *“no encontrará un punto de partida lo suficientemente fecundo como para abrirse en la rica gama de variaciones e interpretaciones de que puede ser objeto hasta que el movimiento pedagógico de la “Educación Nueva”, al revisar el verdadero concepto de aprendizaje, haga surgir los primeros estudios y definitivas experiencias sobre dicha unidad”* (24). Por fin, una alusión concreta pero tan poco perfilada que nos quedábamos sin saber la realidad a pesar de que el artículo, bien documentado, se centra en citar y recoger experiencias de múltiples autores anglosajones y, casi nada, de la práctica de la “Escuela Nueva” en Europa y, por supuesto, ninguna alusión a todas las experiencias españolas de esa época.

En España, en esos años, se vivió intensamente el movimiento europeo de la Escuela Nueva. No sólo era la “Revista de Pedagogía” oficial y sus series diversas de publicaciones que mantenían a los maestros informados de la práctica de la educación activa y de las metodologías que se estaban implantando. Hubo, también editoriales privadas que se sumaron a esta ilusión pedagógica, como Francisco Beltrán que, en 1926, ya publicaba la “Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatoria”, de Gerardo Boon, con un amplio prólogo de Tomás y Samper, una obra donde se explicaban las particularidades del movimiento europeo en pro de una nueva educación. En él leemos: *“Los grandes principios de la pedagogía Decroly son de semejante significación y valor que los fundamentales de la Escuela activa, y coincidiendo con los de Montessori, Claparède... No de otro modo habría de ser. El gran mérito de estos pensadores ha sido el encontrar la verdadera base del método, buscándola en la naturaleza del niño; se han realizado investigaciones por caminos diferentes, y, sin embargo, llegan a los mismos puntos de coincidencia. Un gran principio de la pedagogía Decroly es de favorecer la espontaneidad del niño, principio que, según Ferrière, es, a su vez, uno de los fundamentales también de la escuela activa”* (25). Y es que el tema de las “unidades didácticas” había que estudiarlo en un contexto muy rico, que tenía muchas interrelaciones y que le daban auténtico sentido. Y todo esto se nos obvió por prejuicios políticos e ideológicos.

En la misma editorial Beltrán, se publicó, también, en 1936, “El método Decroly”, de su mejor colaboradora en Bruselas, Amélie Hamaïde, con un prólogo de Claparède, donde se explica la aplicación del método con ejemplos prácticos y el desarrollo de varios centros de interés. Y otra editorial que se sumó a esta eclosión de obras educativas fue Juan Ortiz, que publicó, en 1932, “La Autoeducación en el método Decroly, de Alexander Deschamps, que es una obra práctica donde se cuentan experiencias y formas de trabajar con los alumnos. A título anecdótico, he de señalar que en torno al año 1975, me enteré que un librero de la Cuesta Moyano, vendía, muy baratos, libros antiguos de Pedagogía. Fui a verlo y comprobé que tenía parte del fondo educativo que había



publicado Beltrán entre 1920-1936, casi todo nuevo. Me intrigaba pensar dónde habrían estado tanto tiempo guardados esos libros y por qué salían ahora a la luz. Ni qué decir que compré todos los que pude, a 5 pesetas ejemplar, y que hoy forman parte de mi colección de libros antiguos de Pedagogía.

Los “Nuevos Cuestionarios” de 1965, entendían la Unidad Didáctica como *“un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño”*. Y sigue así su justificación: *“El sistema de Unidades Didácticas que hoy hemos recomendado de manera oficial para toda la Enseñanza primaria española se asemeja de alguna manera a los centros de interés de Decroly, aunque con un tratamiento más libre y una inspiración doctrinal al margen de muchas de sus aseveraciones didácticas. También se parece al método de proyectos, pero en modo alguno necesita de la meticulosa preparación y realización que éste exige. Yo diría, que hemos estado más cerca de los actuales sistemas de enseñanza sintética, de los que es pionero el pedagogo alemán Berthold Otto, y por los que la instrucción se imparte en los primeros cursos de forma concentrada y sistemática sobre problemas en los que se cultivan diversos contenidos escolares”*.

Las Unidades Didácticas Globalizadas se implantaron en 1965, con mucho énfasis y gran aparato doctrinal. Poco después, en 1970, se promulgó la importante Ley General de Educación, que en sus “Nuevas Orientaciones Pedagógicas” no las menciona, sustituyéndolas por núcleos o áreas de aprendizaje -áreas de expresión y áreas de experiencia-, que *“eviten la fragmentación en una serie de asignaturas inconexas entre sí las más de las veces”*. En la primera etapa de la recién creada E.G.B. *“la experiencia infantil concentrada o globalizada en núcleos o unidades variadas, de acuerdo con los intereses y posibilidades de cada momento y cada situación, darán ocasión y contenido a las actividades de las distintas áreas”*, indicándose en otro lugar que *“el repertorio de tópicos escogidos debe ser susceptible de su desglose en aspectos y unidades más reducidos”* (26). Sorprende que en sólo cinco años, la Administración educativa olvide todo el aparato doctrinal que generó en su día sobre las “Unidades Didácticas Globalizadas” aunque, en realidad, su tratamiento en los libros de texto, seguía siendo el mismo, quizá ahora con mucha más riqueza dada la experiencia que se tenía y el gran desarrollo y calidad que alcanzan los libros escolares. Pero ésta es una característica de las reformas educativas que suelen enfatizar mucho determinados elementos. En realidad, la reforma de 1970 tuvo su importancia, en cuanto al material didáctico se refiere, al proponer “las fichas de trabajo individualizado” que luego las editoriales desarrollaron exageradamente y de las que, también, tengo una historia personal que contaré en otra ocasión.

#### 4. EL MAESTRO, LOS ALUMNOS Y LAS FAMILIAS

Permítaseme terminar estas minimemorias con unas alusiones -que pueden parecer extrapedagógicas- a los tres elementos personales básicos de la vida escolar. Son impresiones que he constatado personalmente durante muchos años y que he matizado, en lecturas posteriores, y en comentarios con compañeros y expertos.

En la década de los años cuarenta y cincuenta la mayoría de la población española sufría graves carencias. La principal era la alimenticia, siendo corriente encontrar alumnos débiles, desnutridos y mal alimentados. Los primeros comedores o “cantinas escolares” asumieron, más bien, una función de beneficencia. Fue al final de los cincuenta cuando se empezó a dar en las escuelas un



complemento alimenticio en forma de leche, queso y mantequilla, proveniente de la ayuda americana. En el recuerdo de muchos están aquellos grandes bidones de cartón reforzado que contenía una leche en polvo riquísima que levantaba una espuma olorosa al deshacerla y batirla, en grandes barreños, como personalmente hice multitud veces ya que, entonces, no había personal que lo hiciera por lo que la labor recaía en los maestros. Puedo dar fe de que muchos alumnos repetían dos y tres veces su vaso y que, al menos, esta leche, remedió algo sus carencias alimenticias. El queso y la mantequilla, en menores proporciones, era un lujo en aquellos tiempos y de ella se beneficiaron, además, los maestros, sus familias y mucha gente más.

La falta de higiene era otra realidad a causa de no existir en muchas poblaciones agua corriente y de los hábitos negativos de la población, sobre todo la rural. De aquí que lo primero que se hacía en la escuela era pasar revista de la higiene personal: aseo de la ropa y del calzado, limpieza de uñas, peinado y aseo de la cabeza para descubrir “bichos” indeseables, lo que era normal en esa época. La escuela era -y lo sigue siendo- el medio de contagio de enfermedades infantiles, entonces en gran auge, como eran el sarampión, las paperas, la tos ferina, la escarlatina e, incluso, la temible viruela. A veces, cuando tenía el carácter de epidemia, las Autoridades decidían cerrar la escuela por un tiempo.

Hasta cumplidos los seis años el niño no se escolarizaba –las clases de párvulos sólo eran establecidas y de forma muy restringida en las grandes poblaciones. La entrada en la escuela –para una gran mayoría de la población- lo era para aprender a leer, escribir y calcular y las nociones básicas del conocimiento. A los diez años, sólo unos pocos -yo fui un afortunado-, ingresaban en el Instituto para hacer el Bachillerato. Los demás, continuaban en la escuela perfeccionando sus conocimientos hasta que a los once, doce o trece años la iban abandonando para colocarse de aprendiz, para ayudar en las tareas familiares o para trabajar en las labores del campo. Los que tardaban más en dejar la escuela establecían con el Maestro, que en muchos casos era el único, una prolongada relación que duraba toda la escolaridad.

La escuela de estos años, heredera de las más antiguas concepciones, consideraba que al alumno le correspondía un papel pasivo, mero receptor de conocimientos (sólo los buenos maestros, muchos de ellos de épocas anteriores, que habían tenido contacto con otras doctrinas, propugnaban su actividad). Al alumno se le hacía memorizar y recitar muchos conocimientos aunque no los comprendiese. Estaba sujeto a órdenes e imposiciones que debía cumplir sin rechistar y a una disciplina, a veces represiva, que aceptaba sin dudar. Había sus excepciones, con algunos maestros, que desarrollaban el proceso educativo de forma más abierta y menos rígida. Las estrecheces económicas de las familias incidían en los niños, a los que no se les facilitaba el material escolar que necesitaban. Un libro, un cuaderno y un lápiz eran los únicos útiles de que disponían muchos alumnos para su aprendizaje. En esos casos, tener una cartera, un plumier o una caja de lápices de colores se convertía en todo un lujo.

La rutina y el poco interés que podía despertar una escuela masificada y carente de medios, hacía que algunos alumnos no superaran la tentación de hacer “novillos” o “rabona”. Y así, en las hermosas tardes primaverales de los pueblos, la aventura de coger ranas en la charca, nidos en los árboles o la fruta de las huertas, superaba a la tediosa hora en que se cantaba la tabla de multiplicar. Posiblemente, el recuerdo personal más vivo, que tienen los ciudadanos-as, que fueron niños-as durante esos años, sea la de su foto escolar que tantos conservan con cariño y nostalgia. Sentados en un viejo pupitre, con un libro abierto y de fondo el mapa de la Península Ibérica, los alumnos iban desfilando, ceremoniosamente, en lo que era todo un acontecimiento de la rutina escolar, la llegada del fotógrafo una vez al año.

Las familias de antaño solían tener bastantes hijos por lo que era corriente que a la escuela asistieran siempre varios hermanos. La responsabilidad de que los hijos acudieran diariamente a la escuela era de la familia. Había una norma gubernamental que sancionaba con multa a los padres que no cumplieran este precepto, encargándose los alcaldes de su cumplimiento. Las familias tenían interés en que sus hijos –sobre todo los varones- aprendieran las nociones básicas en la escuela primaria. Pero antes estaba la subsistencia en una sociedad con mucha escasez y pocas oportunidades para el estudio ya que, sólo unos pocos, a la edad de diez años, tenían la posibilidad de acceder al Bachillerato. Las niñas era corriente que fueran utilizadas, desde muy pequeñas, en las tareas domésticas a las que estaban destinadas y en el cuidado de los hermanos menores que no estaban escolarizados. Los chicos también se incorporaban pronto para ayudar en las tareas agrícolas y ganaderas, en los medios rurales, o como aprendices de muchos oficios, en los medios urbanos. En la época de la recolección de la uva o de la aceituna, como bien recuerdo, se movilizaba toda la familia, hijos pequeños incluidos, y hasta se suspendían las clases en determinadas comarcas.

Es cierto que, también, había familias que demostraban poco interés por el aprendizaje de los hijos a causa de la ignorancia y de la falta de expectativas. Pero si respetaban la autoridad del Maestro e, incluso, le instaban a que castigara a sus hijos en caso de falta de aplicación o de indisciplina. La relación de las familias con la escuela era individual y respetuosa. No existían, todavía, las Asociaciones de Padres que han venido a institucionalizar las relaciones, pero el agradecimiento de muchas se hacía patente en los regalos con que se obsequiaba al Maestro y a la Maestra en Navidad o en los “presentes” cuando se realizaba la matanza.

Todavía hasta finales de los años sesenta, las familias que querían daban una pequeña aportación económica para que sus hijos permanecieran una hora más en la escuela. Eran las llamadas “permanencias” que, reguladas por la propia Administración educativa, remediaron algo la exigua economía de los Maestros, pero que atentaba contra su dignidad y la de las familias que no podían pagarlas.

El papel del Maestro, en esta escuela tradicional, tenía que ser necesariamente muy activo: él era el único que enseñaba. El aprendizaje del alumno era la consecuencia de la enseñanza que impartía el Maestro. Sólo él poseía el conocimiento y la cultura que le facultaban para enseñar, preguntar y ordenar el proceso instructivo. Al alumno sólo le cabía aprender, responder y obedecer. Además, el Maestro estaba dotado de gran autoridad que ejercía en toda la comunidad a poco que él se prestase a ello. El respeto de los alumnos hacia su persona era muy grande. Al entrar en clase se dirigían a él con el “*Buenos días señor Maestro*”, quedándose todos en pie hasta que ordenaba sentarse. La relación con sus alumnos era intensa y continua y podía durar toda la escolaridad, caso de las escuelas unitarias. El hecho de que algunos alumnos realizaran estudios posteriores se debe, en gran parte, al interés de muchos Maestros que los prepararon bien y a su insistencia ante la familia para que apoyasen sus estudios. Yo he recibido multitud de testimonios de alumnos de mi padre que, aunque falleció hace treinta años, todavía guardan el grato recuerdo de su trato y de sus enseñanzas. El último, hace unos días, el de un comandante del ejército retirado, alumno de la unitaria de Hontanaya, entre 1941-1946, que me contaba, con toda emoción, que lo que él ha sido en la vida se lo debía a su Maestro D. Enrique Asensi. Y es que los recuerdos escolares son, en gran medida, los recuerdos de un buen Maestro.

En el año 1931, a pocos meses de instaurarse la República, se promulgó el plan de Formación de Maestros más ambicioso que ha habido. Se exigía el Bachillerato completo para acceder a las Escuelas de Magisterio, mediante un examen y después cursar tres años más uno de prácticas en

las escuelas, con lo que se obtenía el título de Maestro con un Plan de Estudios muy completo. Después de la Guerra Civil el Magisterio sufrió una de las mayores depuraciones políticas lo cual dejó al Cuerpo diezmado y en precario. La formación del Maestro, siguiendo las directrices gubernamentales, a partir de 1940, fue la más baja de la historia pues se facilitó la transformación de los bachilleres en maestros y se dictaminó que con 12 años se ingresara en las Escuelas Normales. A partir de la Ley de 1945, se exigieron los cuatro primeros cursos de Bachillerato para acceder a las Escuelas Normales con 14 años y estudiar tres años de carrera. Muchos de los que terminaban con 17 años no podían ejercer oficialmente hasta que no cumplían los 18 años.

Esta formación elemental del Maestro unida a una remuneración escasa, hacía que su estimación social fuera baja. Sin embargo, tenía autoridad y, sobre todo, en las comunidades rurales, su influencia era grande. Su ardua tarea la desarrollaba en aulas mal dotadas, con numerosos alumnos, pocas oportunidades de promoción y con un sueldo mísero. Los Maestros tenían que dar muchas clases particulares para tratar de sobrevivir. Sobre todo, preparaban bachilleres y, también, maestros, que cursaban las “enseñanzas libres” de aquella época. También organizaban en su escuela las llamadas “permanencias”, un vergonzante recurso económico que auspició la propia Administración, a cambio de una pequeña prolongación de jornada.

El Maestro necesariamente estaba ligado a su escuela y a la localidad en que servía, mucho más allá de su función profesional. Se era Maestro las veinticuatro horas del día, atendiendo otras tareas de la comunidad como eran las clases particulares, clases para adultos y multitud de servicios de ayuda y asesoramiento para las familias, relacionados con la administración, redacción de cartas y documentos, etc. Era frecuente que, también, ejerciera profesiones paralelas como practicante, contable y otras. Con ello el aprecio al buen Maestro constituía un hecho cotidiano.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Crespo Cereceda, J. (1956). Organización de la escuela unitaria, Biblioteca Auxiliar de Educación, nº 17-18, p. 17. (Madrid: Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria).
- (2) Onieva, A. J. (1959). Modo de llevar bien una escuela primaria, Madrid, AULA, p. 11.
- (3) Asensi Díaz, J. (2007). Memoria de la escuela. Catálogo de la exposición realizada en la sala Moreno Villa, Ayuntamiento de Málaga, p. 14.
- (4) Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria, de 12 de mayo de 1959, por la que se convoca Concurso Nacional de Horarios Escolares (publicado en “Vida Escolar”, nº 8) y resuelto por la misma Autoridad con fecha 17 de agosto (BOE, del 25).
- (5) Revista “Vida Escolar”, nº 11, setiembre, 1959, Madrid, Dirección General de Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación Nacional. En este número se publican los Horarios premiados.
- (6) VV.AA. (1960). La Escuela Unitaria Completa. Madrid: CEDODEP.
- (7) Navarro Higuera, J. (1968). “Cuadernos escolares” en Cuestiones de Didáctica Especial, pp. 123-124. (Madrid: Paraninfo).
- (8) Verdier, R. (1943). Nene. 1ª parte y 2ª parte. Málaga: Artes Gráficas Nuestra Señora de la Victoria, 4ª edición, cuarto menor, s.p., portada e ilustraciones de Enrique Asensi.
- (9) Rodríguez, Á. (1950). Rayas. Plasencia (Cáceres): Sánchez Rodrigo.
- (10) Serrano de Haro, A. (1956). Hemos visto al Señor. El libro del primer grado de Religión. Madrid: Escuela Española. 36ª ed. (1ª ed., 1941), 78 p., ilustraciones de José López Arjona, pág. 5-6.

- (11) Serrano de Haro, A. (1952). Yo soy español. El libro del Primer Grado de Historia. Madrid: Escuela Española. 10ª ed. (1ª ed. de 1943), ilustraciones de López Arjona
- (12) Ortiz Muñoz, Luis (1940). Glorias Imperiales. Tomo II: El gran Imperio de la Hispanidad. Madrid: Magisterio Español. 2ª ed., ilustraciones de Antonio Cobos, p. 109-110.
- (13) Edelvives (1938). Enciclopedia Escolar. Primer Grado. Zaragoza: Luis Vives. 4ª ed.
- (14) H. S. R. (1940). Nueva Enciclopedia Escolar H. S. R. Grado 2º. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- (15) Fernández, A. (1943). Enciclopedia Práctica. Grado Preparatorio. Barcelona: Salvatella. Ilustraciones de Juan Navarro Higuera.
- (16) Dálmau Carles, J. (1936). Enciclopedia cíclico pedagógica. Grado Elemental. Girona-Madrid: Dálmau Carles Pla. 400 grabados.
- (17) Álvarez Pérez, A. (1961). Enciclopedia. 1º grado. Intuitiva, sintética, práctica (correspondiente al 1º y 2º cursos del periodo elemental). Valladolid: Miñón. 82ª ed., ilustraciones del autor.
- (18) Álvarez Pérez, A. (1963). El Parvulito. Valladolid: Miñón. 60ª ed. (1ª ed. de 1956), ilustraciones y caligrafía del autor.
- (19) Arias, M. A. (1956). Mis primeros pasos. Enciclopedia intuitiva. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez. 11ª ed. (1ª ed. de 1949).
- (20) CEDODEP (1965). Cuestionarios Nacionales para la enseñanza Primaria. Madrid: Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- (21) Xandri Pich, J. (1932). Los centros de interés. 1ª y 2ª parte. Madrid: Yagües editor.
- (22) Guillén de Rezzano, C. (1933). Los centros de interés en la escuela., Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 3ª ed.
- (23) Pulpillo, Guzmán, Sáenz Barrio, Rico Vercher y Sánchez Cerezo (1966). Unidades Didácticas. 1º curso y 2º curso. Madrid: Nutesa.
- (24) Moreno García, J. M. (1967). “Introducción al estudio del concepto de “Unidad Didáctica”” Vida Escolar, nº 93-94, p. 2-3 (Madrid: CEDODEP).
- (25) Boon, G. (1926). Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatoria. Madrid: Francisco Beltrán (Traducción, prólogo y notas de Rodolfo Tomás y Samper), p. 48.
- (26) (1970-1971) Educación General Básica. Nueva Orientación Pedagógica, en Vida Escolar, nº 124-126, dic.- feb., CEDODEP, Madrid, p.17-18.



## **II REVISIÓN HISTÓRICA, FILOSÓFICA ANTROPOLÓGICA**





# EL BUEN MAESTRO

Ángel Gabilondo Puyol

## EL PERMANENTE APRENDER.

Fue Deleuze quien nos recordó que el verdadero maestro no es el que dice “hazlo como yo”, sino quien te propone “hazlo conmigo”. En última instancia, lo que nos desafía es ser llamados, ser convocados, ser elegidos. Que alguien nos dedique un tiempo de su vida irrepetible, que considere que es interesante que crezcamos, que mejoremos, sólo puede inscribirse, sea cual fuera el estado de ánimo o su disposición inicial, en una suerte de afecto, que puede llegar a ser de afectuoso amor. El propio Deleuze insiste en que un buen curso se parece más a un concierto que a un sermón. Hemos de acompañarnos. Es cuestión de acorde, de resonancia. Acordar con alguien es el mejor modo de propiciar un llegar a acordarse de él. Así, al propiciar una auténtica memoria ya estamos disfrutando de aquello que más merece la pena de aprenderse: aprender a decir gracias, a ser agradecido, a sentirse agraciado. Sólo desde esa experiencia se produce la íntima relación que traen las palabras alemanas agradecer (*danken*) y pensar (*denken*). Pensar de verdad implica siempre un acto de memoria (*Gedächtnis*) y de agradecimiento. Uno no llega a pensar extrayendo de sí, desde sí, su propio saber. La palabra nos viene del otro. Por eso, lo más difícil es aprender a pensar. “Caminamos juntos por esta vía y no dirigimos exhortaciones a nadie. Aprender significa ajustar nuestro obrar y no obrar a lo que en cada caso se nos atribuye como esencial. Pero el enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa dejar aprender. Más aún, el verdadero maestro no deja de aprender nada más que el aprender. Por eso, también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por ‘aprender’ sólo se entiende la obtención de conocimientos útiles (...). De ahí que siga siendo algo sublime llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado”<sup>1</sup>.

Hemos reiterado que sólo se aprende por contagio, por contacto. El verdadero maestro no se entromete, impidiendo ese encuentro. Ni considera que es él o ella lo interesante, lo que ha de ser atendido. Hay en toda labor de magisterio este primer desprendimiento, una accessis inicial, un gesto en el que lo fundamental es la palabra, la idea, el concepto, la cosa misma, en definitiva el *logos*, y no aquél a cuyo través se dice y se hace. Esta generosidad inicial ha de acompañar toda la tarea del maestro como su *pathos* y su *ethos*. Esta es su primordial donación, la de no querer imponerse, ni creer que se es poseedor de lo que habrá de decirse. Cuando Heráclito aconseja escucharle no a él sino al *logos*, en definitiva está instando a esta sencillez y humildad de la escucha. El maestro antes de reclamar ser escuchado, ha de aprender a ser un oyente de ese decir que nos adviene en ocasiones del silencio lleno de interés de quien mira expectante, necesitado. Aquello que hace hablar al maestro ha de ser lo mismo que le hace escuchar al alumno. Sin esta sintonía no habrá palabra. Por eso, muchas de nuestras enfermedades de palabra, de nuestra falta

---

<sup>1</sup> Martín Heidegger, *Was heisst denken?*, Max Niemeyer, Tübingen, 3ª, 1971, pp. 49-51 (trad. ¿Qué significa pensar?, Nova, Buenos Aires. Pp. 19-21).

de palabra son, en última instancia, una enfermedad de oído. El buen maestro oye lo nunca dicho, escucha como nadie, incluso lo que está a punto de decirse, incluso lo que quizá nunca nadie diga.

En esto comparte con el alumno el ser permanente estudiante, porque no cree que ya lo sabe todo y mejor que los demás y está dispuesto a dejarse decir algo. En ello se soporta la condición decisiva del maestro, la que le hace contagioso, la curiosidad. No ya la de ver si esto es de ésta u otra manera, sino la de comprobar si se es capaz de pensar algo distinto, llegar a ser otro que quien se es. Por eso el magisterio es una verdadera travesía personal, un itinerario, una *metanoia*, una *paideia* propia, en la que se va siendo maestro, sin llegar de serlo nunca del todo. Sólo la mirada de los demás podrían otorgar esa condición.

## IR CON EL MAESTRO.

Alcibiades recibió de Sócrates la indicación de que si deseaba prepararse para llegar a ser un buen gobernante, debería empezar por cuidar de sí, por gobernarse a sí mismo, porque quien no se sabe gobernar a sí mismo, no podrá gobernar la ciudad. Y aquí *gobierno* dice no tanto de una actividad, sin más, política, sino del gobierno de la casa, del gobierno de la nave. Por eso es tan importante el decir verdadero, el decir franco, el decir de verdad. Lo que caracteriza a la *parresía* es precisamente este modo de decir. Nada menos magistral que el futuro disimulo. Pero el efectivo *parresiasta* es quien dice lo que hace, pero hace lo que dice, porque dice y hace lo que es. Ésta es una verdad decisiva para ser contagioso, la de decir de verdad. Por eso, la verdadera mentira, paradojas aparte, no es que alguien diga lo contrario de lo que piensa, aunque también, sino que alguien haga lo contrario de lo que dice. No es sólo una cuestión de coherencia, sino, sobre todo, de que quepa alguna transmisión, algún retorno, aquello que establece las condiciones de la *auctoritas*. Por eso, ser maestro es algo más y algo otro que hacer de, o trabajar de, maestro.

Hemos de insistir, y más que nunca en determinados contextos, que esta tarea comporta una determinada relación con el conocimiento. Éste conforma no sólo pensamiento sino también, y en esa medida, vida. Se trata de procurar una determinada forma de vivir. Ser geógrafo o físico, o filósofo ... no es simplemente ser diestro en determinadas acciones, o poseer ciertos conocimientos. Por supuesto que son imprescindibles. Pero ser maestro es crear las condiciones para que sea factible conjugar esos conocimientos con una manera de vivir, de vivirlos, hasta el punto de incorporarlos a un modo de hacer y de ser que condiciona toda la vida. El conocimiento no ha de ser sólo adquirido sino incorporado. Entonces, no será ni preciso, ni procedente ir “de físico”, o “de filósofo” por la vida. Aprender a sentir y a orientar el vivir por el conocimiento no es un obstáculo para velar por aspectos decisivos, al contrario, ofrece otras posibilidades de existencia, otras modalidades de vida. Por eso, y en el sentido más adecuado del término, un verdadero maestro te enseña a aprender permanentemente a vivir. Y, más aún, a generar y a crear vida por el conocimiento.

No es de extrañar, por tanto, que no sea tan frecuente encontrarse con quien no confunde su magisterio con la simple administración o transmisión del conocimiento, pero es estimulante comprobar que, sin embargo, se es bien consciente de que se trata de vivir por el amor del conocimiento, que no es un simple acopio de conocimientos. De ahí el efecto extraordinario de los buenos maestros, ya que nos impulsan a desear serlo. Y no por el número de adhesiones, o de admiradores que siguen al flautista de Hamelin. El buen maestro nos invita a ir con él tras algo,

no a ir tras él. Nos gusta porque nos desplaza del limitado horizonte en el que desenvolvemos nuestra existencia, alimenta nuestra curiosidad y nos traslada a otras vidas posibles. Es un superviviente de una vida por venir. Sobrevive no de una vida acabada, sino que se sobrepone viviendo por encima, a un lado, o a través del vivir cotidiano que se agota con los valores convencionales, los honores, los poderes, las riquezas, cualquiera que sea la caracterización que hoy les demos. Por eso con él, con ella, aprendemos no sólo a saber sino un modo de saber singular. Y singular significa también aquí irrepetible. De ahí que en definitiva no se puede imitar, si por tal se entiende copiar y reproducir. Sin embargo, el buen maestro es ejemplar. Y no tanto por su individualidad característica, sino porque sin poder reproducirse, sin más, su decir y su hacer, su vivir, sin embargo se puede reiterar, reitinerar. Nos propone horizontes y su caminar nos abre un espacio para la complicidad, la coimplicación, la compañía, Su modo de relacionarse con el saber nos desafía a que busquemos el nuestro propio. En todo caso, compartimos con él no sólo un camino, también una pasión y un conocimiento, siquiera incipiente. Nuestros permanentes balbuceos son, sin embargo, senderos, nuestras incapacidades pasos, nuestra ignorancia, deseo de saber.

## EL MAESTRO BUENO.

Con razón se dice que un maestro nos enseña a aprender. Eso no significa que no aprendamos algo. Sólo se aprende a través del conocimiento, a través de lo aprendido. Desconsiderar el conocimiento para apostar por el saber es otra ignorancia, la de quien no ha considerado aún que el conocimiento no es, sin duda, la sabiduría, pero que sin conocer no se puede saber. Saber es entender, comprender, vivir lo sabido. El buen maestro nos acompaña por el conocer a un modo de saber. Matemáticas, Lengua, Biología... apuntan modos de saber, maravillosos saberes. Pero con ellas ha de labrarse algo más que un proceder técnico o tecnocrático, ha de labrarse lo que está por venir. En cierto que ya está en esos modos de conocer, pero señalan y hacen signos hacia un saber que se hace vida. Por eso no sólo hay Biología. También existen los biólogos, las biólogas. Y serlo no se reduce a devenir experto, sino a ver lo que hay con una determinada mirada, preñada de un amor y un conocimiento. Y hay profesores de Biología.

En este proceso de incorporación se establece una enigmática relación con el buen maestro. A veces lo más desconcertante es su sencillez. Eso no excluye la complejidad, sino la simpleza. Basta estar cerca para que uno haya de comportarse de una determinada manera. A comportarse no ya sólo como es, sino como desearía ser. A su lado, no cabe decir cualquier cosa. Y no por temor sino por respeto, para empezar para con uno mismo. No es su poder lo que cautiva, sino su saber, su ser. Incluso su silencio resulta elocuente. Porque abre un espacio ético.

Suele decirse que el buen maestro, la buena maestra, *deja ser*. Pero se malinterpreta si se entiende que se trata de un acto de pasividad, de permisividad o de condescendencia. Dejar ser es un modo de actuar, una forma de acción que consiste en crear las condiciones de posibilidad para la palabra de todos y cada uno, de todas y cada una. Para dejar ser hay que atender mucho, escuchar mucho, ofrecer mucho, dar mucho. Dejar ser es propiciar que brote lo mejor de alguien, impulsar sus cualidades, abrir expectativas, desplazar los horizontes. En definitiva, vuelven con todo su sentido las hermosas palabras de René Char: “desarrollad vuestra legítima rareza”. De ahí que no se trata de aplicar rígida y sistemáticamente un manual de instrucciones. De hecho, “nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender, mediante qué amores se llega a ser bueno

en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar. Los límites de las facultades se solapan unos con otros bajo la forma fracturada de lo que lleva y transmite la diferencia. No hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender”<sup>2</sup> Cabe, en todo caso, un modo de proceder, el movimiento del aprender, lo que entrelaza una sensibilidad, una memoria y un pensamiento.

La maravilla de concebir y de alumbrar conceptos acompaña la de crear modos de vida. Al *dejar ser* no simplemente propiciamos toda suerte de ocurrencias, como si se tratara de dejarse llevar. Ha de establecerse todo un procedimiento que favorezca la incorporación del saber, hasta devenir vida propia. Y ello requiere oficio. No es cuestión de mera destreza. Hemos de procurar ser artesanos de la belleza de la propia vida, artífices de la misma y no simples artefactos. Por eso la palabra *oficio* implica una tarea, un deber, una ocupación, una dedicación. Nada más ejemplar, por tanto, que el cuidado y el gobierno de sí mismo, la aceptación de que uno es extraño y diverso para sí mismo, para promover la singularidad. El buen maestro, la buena maestra, sabe que la constitución de sí en una vida entregada al saber y al conocimiento es la clave del reconocimiento del otro, en su alteridad irreductible. Sabe que integrar no es asimilar. Sabe que lo común se sostiene en el derecho a la diferencia sin diferencia de derechos. Sabe incluso que es preciso preservar la permanente capacidad de sorpresa ante la mirada irreplicable de alguien que busca ser libre y justo y precisa de la palabra próxima, amiga, y con conocimiento, para emprender un camino hacia otras posibilidades. Y sabe que requiere el impulso y el afecto de los demás para no ceder a la resignación o a la rutina. Sabe que nunca sabrá del todo. Y sabe que no es indiferente cómo sea, es decir cómo haga, es decir cómo se comporte. Aprender es hacer el movimiento. Por eso el buen maestro ha de ser un maestro bueno, aquello que se guarda en la expresión, que suele decirse con ingenuidad, con mucha ternura y con verdad, ha de “ser buena gente”.

---

2 Giles Deleuze, *Différence et répétition*, 4ª, Presses Universitaires de France, París, 1981, pp. 214-215 (trad. Diferencia y repetición, Júcar, Gijón, 1988, p. 272).

# EL MAGISTERIO: UNA MIRADA SOBRE EL TRÁNSITO DE LA PAIDEIA AL IDEALISMO

Félix E. González Jiménez

## RESUMEN

Poner en evidencia la cercanía entre la paideia griega y el idealismo alemán desde el sentido de la ilustración; evidenciar el significado del término espíritu; proyectar sobre la actualidad el significado de la paideia u bildung; situar al maestro y al magisterio en el lugar preeminente que les corresponde; reclamar el cometido de la educación sobre todos los demás.

**PALABRAS CLAVE:** Conocimiento, educación, proceso evolutivo, maestro, magisterio, paideia, bildung, ilustración.

## ABSTRACT

To make evident the proximity between the Greek *paideia* and the German *idealism* in sense of the enlightenment; to show the meaning of the *spirit* term; projecting on nowadays the meaning of *paideia* and *bildung*; to put the teacher and the teaching in his rightful place; to claim the mission of the education above all else.

**KEY WORDS:** Knowledge, education, evolutionary, main process, teaching, paideia, bildung, illustration.

## 1. NOTAS PREVIAS.

Vivimos tiempos, con orígenes lejanos, en los que se habla de los efectos del ser y hacer del maestro, sin mencionarlo a él, el protagonista. Tolerancia, respeto, diversidad, forma de ser y su expresión, conocimiento, apertura, libertades, armonía en las diferencias, exigencias morales, políticas y jurídicas, cultura de la paz, etc., sin que sus esenciales gestores, los maestros, sean denominados; como si fuera posible sin ellos alcanzar o fueran alcanzables muchas otras de esas condiciones y cualidades. Los más últimos son tiempos de facilidades y torpezas anti-educativas, consecuencia de no entender bien y en su justa trascendencia, que no hay aprendizaje sin enseñanza. El precio a pagar va evidenciando alto coste. El maestro es la columna vertebral de la escuela, conducto y guarda también de su médula; la formación que alcance manantial generador y sustentador de las formas de vida; con frecuencia sus aguas llevan veneno: la más trágica consecuencia para el ser benefactor entre las personas de una sociedad.

Si la educación es la natural continuidad de la genética, al maestro, docente-investigador, concierne el difícil pero gratificante y trascendente trabajo de extraer de la evolución de las

maneras, que a cada ser humano corresponden para estar en ellas de forma consecuente; extraerlas y conducirlas desde la comunicación y con ella para su dominio como campo de ejercicio de las libertades y para que el alumno entienda y extienda el uso de las propias. Desde esta perspectiva, más allá de su significado inicial como “crianza y cuidado biológico del niño” (Martínez Conesa, 1965:62), la “paideia” se completa con un contenido moral atento a la conformación de la personalidad del niño, llegando a ser “trophe”, como formación integral, educación; sentido con el que aquí se utiliza también el término “bildung”. La vida asiento y ámbito en el que el ser humano nace y se desarrolla. Educación como procedente de “education, “educare” en el sentido que la utiliza Varrón y a la que llega gradualmente: “educit obs testrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister” (ibíd.: 61).

Pero, ¿qué son hoy la enseñanza y el aprendizaje? Docet magister, didicit discipulus, agrego. La enseñanza es la actividad propia del maestro y, de tal manera, que él mismo es la semántica de su discurso, tenga éste la forma que tenga y sea cual sea su referencia. A ser maestro se aprende, luego puede ser enseñado. La cadena del Magisterio tiene su nacimiento en la universidad, la academia entre el templo y el palacio; entre y sobrepuesta puesto que los príncipes y filósofos, como los sacerdotes, pasan por ella. Enseñar en la academia era y debe seguir siendo tomar como pretexto todo conocimiento preexistente para educar, comunicar conocimientos, fuente de las formas de vida. Si la vida no está en el objeto, educar es una instrucción interesada en traicionarla; esta traición tiene muchas formas. Aprender a vivir en la complejidad de las formas de vida insertas en el mundo y su proceso evolutivo, con toda su variedad, es el aprendizaje para el que los maestros se preparan; la prelación consiste en un ejercicio de acercamiento descubridor hacia ese proceso evolutivo que ofrecen en su comunicación. Ese acercamiento respetuoso y cauto, ejercicio de la natural racionalidad, es estructura -como una organización, lengua-, de significados que constituyen el conocimiento en sucesiva generación regida por la pauta evolutiva. Toda forma con la que el conocimiento se presente -humanístico, científico, afectivo, etc.-, tiene sus bases y método en la evolutiva naturaleza. El error, posible como deficiencia o ignorancia, y como tal advertido, es parte del conocimiento y fruto de un pensamiento que describe explicando y que se ejerce de manera reflexiva y crítica. El conocimiento es siempre incompleto, imperfecto y falible: oferta para el trabajo permanente. En este sentido retomo conceptos desde su fuente platónica especialmente y tal como los presentan: Jaeger (1974), Tovar (1986) y Galino (1968), entre otros considerados en el apartado siguiente.

## **2. SÓCRATES Y LA PAIDEIA EN GRECIA.**

Desde el comienzo de su tratado sobre la paideia, asevera Jaeger (ibíd.) que la educación griega se nos presenta como el mejor apoyo para entender la actual. Pienso como Jaeger (ibíd.: X), que hablar de la paideia de los griegos conduce a entenderla como ellos mismos; su educación se identifica con su búsqueda de ser. No aún con la comprensión completa y simultánea de términos o expresiones como formas de vida, literatura, educación, etc., será abarcable el significado de paideia. Comienzo ahora a acercarme a un concepto de lo que se ha llamado vida espiritual como proyecto supremo de la tendencia que en la historia han ido marcando distintos pueblos con sus formas de vida y en cuya base está la actividad que llamamos educación. La educación es el punto de partida esencial para el desarrollo de eso que he citado como vida espiritual; y antes que nada debo aclarar qué entiendo, qué se entiende por ese tipo de vida que

calificamos como del espíritu y cuyos estadios en ajustada secuencia se hacen presentes en la historia. Si logro alguna claridad, con ella se iluminará la causa por la que he elegido los dos momentos trascendentes que se vinculan en el título de este artículo.

El significado básico del término educación lo pusieron los griegos y su progreso sigue una cierta linealidad hasta el fin del idealismo alemán. Luego el zizageo se ha incrementando y profundizado, zarandeado con frecuencia por la presencia de un pensamiento débil propio de un pensar acomodado a un vivir más perezoso. Posiblemente algunas de las causas de esa debilidad radiquen en aspectos como la permanencia ilógica de la división del ser humano en una “doble estructura corporal y espiritual” en expresión concreta todavía en Jaeger (ibíd.: 3) cuyo mantenimiento hace compatibles, ilógicamente, ignorancias antiguas con convicciones actuales difícilmente mantenibles pero con firmeza agazapadas en las formas de pensar. Otra de las causas pudiera estar relacionada con la concepción y ejercicio del Magisterio, no distinta, básicamente, de la anterior, consecuentemente involucrada del significado del término maestro. El maestro, como hombre culto, ama las palabras, los significados de los que se sirve para enseñar a los niños. En Grecia esto se hacía siempre buscando que el alumno apeteciera ser el mejor, llegar más allá que los otros, pero en el esfuerzo, en la virtud; en todo aquello que conduce a cada uno a ser más útil, respetado, admirado por la comunidad, según expone el mismo Jaeger. En Esparta se proyectaba como obligación al servicio de la patria se acoge, sustenta y gratifica desde sus formas de vida: en Atenas, sobre la polis integradora, con una diferenciación menor de la apuntada por Galino (1968).

Sin duda lo que quiera sea lo entendido por vida del espíritu se sustenta y cobra entidad desde la educación y se proyecta en un sentido aristocrático del ser humano. Una apreciación especial de la virtud entendida como ideal caballeresco tal y como rezuma su esencia hasta el medievo tardío: virtud como conducta selecta y heroísmo; fuerte tendencia hacia la perfección como una potencialidad distinta y dirigida, que podría también ser prudencia y astucia –Aquiles y Ulises fundidos–. El soporte es un ser volcado al deber con clara orientación hacia la polis donde todos están; pero en un estar en el que al héroe corresponde el deber de cuidar, proteger, apoyar, orientar: en ello está la grandeza de su espíritu conducido por la paideia como actividad que genera y diferencia al caballero héroe en toda acción en la que participe. Y apunto ya que el caballero es distinto como distintas son la vida espiritual de la corporal. Y también señalo, como contrapartida al afán por bienes tangibles de una cierta forma de caballerosidad como comenzó a apuntarse en el Renacimiento. ¿Qué es hoy la vida del espíritu?

Hoy, en un cuando en el que materia y espíritu han alcanzado una indisoluble unidad como indiferenciación, unidad a la que la educación se acerca como antes: paideia perseverante como actividad educativa diferente –¿diferenciada?– ¿qué diferencia, para qué fin, con qué medios alcanzada, quién era y quién es el maestro?. Hoy ¿también como aye?, hacer caballeros –mujeres y hombres- de entre los seleccionados para serlo y en la selección innata se creía –¿y se cree? –, no es trabajo difícil, cualquier cosa que se logre se propondría para que fuera aceptada como paradigma. La dificultad surge cuando la selección incluye –va incluyendo– a la totalidad. El Magisterio es ahora de otro temple, exige otra preparación –esto es todavía pura ignorancia– ¿y la vida espiritual?: la tragedia es que ya no existe, nos hemos ido quedando poco a poco con la pura materialidad; lo otro, lo no tangible, ha sido evaporado. Al maestro le resulta fácil: ya no hay inquietudes que generar –las inquietudes son conocimiento–, ya es bastante con reorientar perezosamente la apatía para que el espíritu se anonade en la materialidad como unidad absoluta y exclusiva: bienes tangibles al fin. Pero la unidad anunciada tiene otras exigencias. Las neuronas



estructuradas como encéfalos son formas de vida evolutiva singulares: necesitan ser alimentadas para funcionar como otras cualesquiera; para no envejecer reclaman tenaz y exigentemente el conocimiento, sustento para mantener una actividad joven, para alimentarse con lo que es necesario para una actividad vívida aseguradora del vivir, estar lejos de rutinas sobornadas que la liquiden en forma de masas informes producto de distintas expresiones de demencias: todo materialidad, bienes tangibles como sus dueños apetecen, capital humano, se dice. ¿Quiénes son los caballeros y todos los demás? ¿Antes era como ahora? Y, entonces ¿qué son el magisterio y los maestros?.

Si el destino que Jaeger (ibíd: 6) llama vital fuera anticipable en las precauciones necesarias tomadas, las realidades serían otras, para bien y para mal; pero ese dejar las cosas invariables por fuerza hace inútil lo imposible como la evolución evidencia. No cabe hablar de destino más allá de lo que la educación alcance a hacer a través de las conductas, hijas de razones educadas, desde aquello mismo que ella permite ir determinando en la evolución, evolución inasequible a la racionalidad como incertidumbre, indeterminación desde ella. El alto tipo de hombre al que la paideia aspiraba murió con ella, posiblemente Alejandro fue uno de sus más ilustres enterradores, pero no lo fue menos Roma con su Derecho en el que reconocía que la justicia era insuficiente para el dominio de los poderosos que también gobernaron y dirigieron la escuela. Sin Roma y su imperio –Sacro después, y con otros más y distintos títulos sucesivamente– la peripecia humana no hubiera sido más fácil. Pero Roma no pagó a los traidores aunque forjó la tradición y la protegió con el Derecho, todavía hoy necesario; necesidad desde la cual se conciben y se protegen los mayores felonías. Contradicciones en las que se esconde otro relato de la historia que Jaeger olvida y que no es una descripción menos cierta ni menos explicable. Las escuelas de Grecia lo fueron de maestros amaestrados: el sacrificio de Sócrates no fue del todo eficaz; del todo, en parte sí; la mayéutica es un Magisterio vivo que permite tantas formas de actividad educativa como seres humanos hay; en ellas, como su práctica, el progreso hacia una justicia para iguales tiene su nacimiento en una escuela para todos; e incluso las injusticias del Derecho podrán ir disminuyendo hasta hacerle innecesario –parece que la evolución está decidida a conceder el tiempo suficiente–.

Si Egipto ejerció su inmovilidad de forma tan clara como para poder superarla, el imperio de Augusto fue el solar en el que Grecia edificó parte de su herencia –son referencias también de Jaeger–, pero lo característico de la cultura griega, su paideia, no acabó con la fuerza contra su origen, que plasma como nadie la poderosa actitud –filosofía esencial– de Sócrates. Todavía hoy no se ha debilitado de manera visible esa fuerza. El sacrificio del gran hombre –no aristocrático– no ha dejado de hacerse redivivo en una infinidad de maestros perversores, no de jóvenes, como falaz fue la acusación a aquel gran filósofo, sino de defensores de actitudes críticas generadoras de conocimiento y, en consecuencia, de mejores formas de vida para todos y cada uno de los seres humanos, en las que toda juventud encuentra las libertades anheladas para continuar la contribución que reclama su mejora permanente. ¿Estuvieron, están, los maestros atentos a estas consideraciones? ¿Se les formó y forma con esa perspectiva? ¿Se ocupó la paideia de una formación de sus generadores sucesivos para hacerlos portadores del germen de diferencia, de cambio que conlleva todo progreso? Debiera quizás haber aprendido de las actitudes de los defensores de toda forma de inmovilismo que sí forjaron y apoyaron a sus profetas hasta que, con ellos, llegaron a acallar las rebeldías de los maestros. Quizás no se había alcanzado la claridad que la Ilustración comenzó para que aquella formación paidéica fuera posible. ¿Dónde, cómo y para qué debe buscarse ahora esa claridad? Va habiendo lugares en los cuales se alumbra

sucesivamente, en el buen sentido, para ver mejor qué hacer, cómo se hace, quiénes lo hacen; y el objeto es siempre el mismo, quizás ahora más posible: el estado de bienestar para todas y cada una de las personas.

El término cultura tiene su raíz en el hacer griego, ahora nos vale para nombrar algunas manifestaciones de las formas de vida que caracterizan a una colectividad de seres humanos. Pero, expresa Jaeger (ibíd.: 6-7) “la ley de los profetas de los israelitas, el sistema confuciano de los chinos, el dharma de los indios, son, en esencia y en estructura espiritual, algo fundamentalmente distinto del ideal griego de la formación humana”. Ocurre que ese ideal no tiene concreción como tal y de forma netamente diferenciada, no alcanza un momento culmen de existencia, es un acontecer que va sucediendo y cuya potencia se pone de manifiesto por las características que lo identifican y su trascendencia. Ese devenir de la paideia, posiblemente fuertemente apoyado en la figura de Sócrates, se ha universalizado: la actividad racional como el hacer que genera significado con los que las potencialidades genéticas construyen discursos en un elaborar que llamamos lengua; discursos tan necesarios como imperfectos, incompletos y falibles; ese uso de la potencialidad racional, hoy universalmente aceptado en todos los sitios, en los que la actividad educativa, los maestros por tanto, ha podido cumplir su función, es el resto vivo de la paideia de los griegos o una actividad y uso que nació reconocidamente en Grecia; mejor, fue naciendo como hoy, arcaísmo todavía vivificante se hace sucesivamente intenso y extenso, no sin resistencia y hasta oposiciones múltiples. En este sentido, Grecia es única, cuna indiscutible de la Ilustración como forma de vida en progreso evolutivo. Los grandes términos y expresiones: fuerzas del espíritu, símbolos de autoconciencia racional, fuerzas conscientes del espíritu, oscuridad del pecho humano, formas más altas de cultura, que usa Jaeger están bastante vacías de claridad en su significado inmediato o profundo; deshusadas evidencian hiatos que reclaman relleno.

Lo que los griegos lograron, fueron logrando poco a poco, fue un dominio de comprensión del mundo y la vida —ésta como parte de aquel— dominio en el que lo esencial se deriva de una observación continuada que pone a cada cosa en relación con las demás, relación en la que se transfieren características que la motivan y también de efectos producidos: la relación de causalidad confundida con la evolución, significados a los que comenzaron a asignar términos diferenciadores a la vez que gramáticas que lo relacionaban según los reclamos de cada conveniencia. Su descubrimiento de la armonía cósmica y la lógica —que llamo radical— como pauta reguladora no separable del ser cósmico, se hace presente en su escultura, arquitectura, escritura, oratoria y, naturalmente, en el entendimiento del ser humano, en el que la armonía de las formas y su sucesiva adquisición debe estar en natural continuidad con el resto de la naturaleza: belleza y virtud, heroísmo y justicia, individualidad y sociabilidad, son manifestaciones de aquella armonía en la que el hombre está integrado, pero cuyo progreso depende de un ejercicio racional que realiza y acrecienta como su manera concreta de ser; manera que se hace práctica en tanto la razón lo descubre, va descubriendo y profundizando. Este descubrir es el cometido de la actividad educativa, cometido en evolución. Lo que Jaeger (ibíd.: 9) llama “libertad sofrenada” es obtenido por los griegos mediante la observación sobre la naturaleza, observación perseverante desde una racionalidad que olvida, por insuficientes, formas de descripciones no bien explicadas procedentes de creencias en intereses que dejaban al descubierto, para esa racionalidad, sus debilidades.

Como el niño de pocos años va abandonando las concepciones no explicadas ante la fuerza de preguntas para las que entiende otras respuestas que aquellas que ya tiene, los griegos en su arte de la oratoria van ganando aptitudes “para dar forma a un plan complejo y articulado lúcidamente, <en el que> su actitud procede simplemente del natural y maduro sentido de las

leyes que gobiernan el sentimiento, el pensamiento y el lenguaje, el cual lleva finalmente a la creación abstracta y técnica de la lógica, la gramática, la retórica”. En una cadena secuenciada que entiendo necesita otras explicaciones. Si el pensamiento es un hacer natural del ser humano, como tal se denomina al ejercicio de la racionalidad, su hacerse está regido por la lógica radical. En ese hacerse los significados son generados y organizados luego como discurso personal e inicialmente intransferible más allá de lo que esa organización impone; esta organización de significados es lo que denominamos lengua, en este caso autoidiolecto (González, 2001) cuyo efecto organizador son discursos que describen explicadamente lo que el mundo es, va siendo, desde y para cada racionalidad. No hay entonces leyes que gobiernen separadamente el sentimiento, pensamiento y lenguaje pues todos ellos están integrados en la indisoluble unidad de la razón; razón que es parte significativa de cuanto constituye el proceso evolutivo. Una vez más, los griegos van más allá de cuanto parece permitirles su estadio del conocimiento humano, más allá desde el que se logra cimentar un punto de partida, en cierto modo definitivo, de ese conocimiento. La lógica no es generada por el pensamiento, es su guía, le pertenece como lo propio de la racionalidad. Lo que los griegos hacen es ajustar la proyección del conocimiento, siempre singular de cada persona, a la comunicación como convencionalidad compartida, a ese ajustar, lengua también puesto que es organización de significados en discursos, le llamamos habla, práctica de otra potencialidad de la razón. Ese ajuste se realiza mediante una estructura lógica que llamamos formal, convencional, simbólica, matemática, convencionalidad todo al fin, a lo que los griegos, Aristóteles y Euclides en concreto, le dan los soportes de su estructura independiente como bases en la conformación y ejercicio de todas las lenguas, de todas las geometrías. En ese estructurar está la posibilidad del decir comunicativo: secuenciar significados insertos en signos convenidos, codificación, para que como tales sean descodificados. Desde entonces la comunicación puede ir siendo ajustada para ahuyentar toda acción babélica como ruido que pudiera ser –¿lo está siendo frecuentemente? – ensordecedor (González, 2009b).

Está Grecia en el origen de la pregunta sobre que serán las cosas como significado y, como tales, cómo se organizan para la comunicación. La didáctica, concreción de la actividad educativa, paideia en una primera forma perdurable, está en la conformación del pensamiento reflexivo y crítico, como Dewey (1987) lo quisiera. Paideia, esfuerzo educado que educa, cuya última expresión como pensamiento fuerte se alcanza en die bildung –cultura, formación, intervención, educación, constitución, generación..., todo a la vez como en la paideia; más en sí que como proyección o actividad definida: causa que subyace y pervive en cada uno de sus efectos–. Paideia y –quizás debiera decir– “o” bildung como ejercicio magistral de los maestros formados por los más selectos docentes investigadores de cada momento, sean quienes sean y estén donde estén, pero afanosa, rigurosa y exigentemente buscados con esa finalidad (González y otros, 2009). Maestros que se hacen cargo de su trabajo en tanto lo van cambiando como efecto del afán perfectivo sobre su acción profesional y la actividad investigadora con que lo fortalecen, fundamentan y avalan. Un maestro no lo es sólo en tanto está en su aula, sino en cuanto ha forjado su estar: dispuesta la estructura de los significados puestos a contribución desde su persona como potencial semántico básico en su empeño comunicativo; desde un dominio profundo y consistente del conocimiento que le concierne y que aflora como ejercicio de su pensar asentado en el hacer de las libertades implicadas y, sobre todo, en una atenta, afectuosa, interesada, comprometida, coherente y responsable consideración de sus alumnos, dejando en ellos la responsabilidad del ejercicio de análogas actitudes para el desarrollo de sus personas; desarrollo que se va efectuando bajo la efectiva y fiable mirada del maestro que tiene en su consecución sucesiva la mejor forma de ser gratificada.

La escuela tiene así la iniciativa en las formas de vida del ámbito en el que está, o no existe. La base de la grandeza del pueblo griego está en que logró generar la Academia, aunque no alcanzó su objeto: la mediación condicionante entre el Templo y el Palacio. Sócrates dio su vida por ello: el límite de su sacrificio lo impuso su propia generosidad y la natural limitación derivada de la ignorancia de su gesto. Sí dejó claro que el maestro, cuando lo es, es la bandera rebelde contra toda dejación del deber. Grecia sucumbió en ello: el Imperio Persa conquistó, hasta eliminó a Alejandro, no sucedió lo contrario; Aristóteles advirtió al guerrero ilustrado, hijo de uno de los más grandes políticos que ha producido la humanidad, que él, Alejandro, era príncipe nacido en palacio que corría grave riesgo si intentaba generar desde dentro de sí mismo el templo, su templo. Pero Aristóteles, maestro mercenario, esclavo al fin, no pudo hacer un pleno ejercicio de su conocimiento, interés, compromiso, coherencia y responsabilidad: una forma de divinidad anticipada habitó el templo interior de su discípulo que tuvo que sacrificarse ante la falaz pira que lo consumió. El fuego arrasó a Grecia entera y a un proyecto de formas de vida que no pudo cuajar porque no logró tener maestros más allá del testimonio de su propio sacrificio, posiblemente uno de los techos de las formas de vida, evolutiva siempre. Tuvo tiempo de dejar clara una herencia en la que el maestro forja su rebelde crítica protegido en su finalidad principesca, heroica: el bien de todos y cada uno, un gobierno en el que los bienes tangibles no son una forma de poder sino de servicio. Y algo de esto tienen los maestros como distintivo desde entonces, muchos en poco y pocos en mucho. Todos los seres humanos debemos conocer que si no se invierten estos asertos últimos su porvenir es corto y escaso en satisfacciones, pues sólo la razón, lo educable, puede alcanzar respuestas positivas e iluminadoras. Educando los maestros.

No pudo Grecia, no podía crecer hacia oriente, el templo universal; su camino era y fue hacia occidente, palacios del Imperator, feudo del señor; cementerio de Grecia en el que se asoman sólo fuegos fatuos frecuentemente, no siempre. Y es que en los tiempos de los modelos, de las “fórmulas férreas” al decir de Jaeger, ninguna heredamos de Grecia, por olvidar a Grecia las hemos de forjar ahora: el modelo conlleva la renuncia a ocuparse de los fundamentos y métodos de cualquier porción del conocimiento humano en la que cada persona trabaje. Es tanto como seguir a ciegas lo marcado para conseguir un objeto, puramente repetir; anular la generación de conocimiento, volver puramente a lo hecho. La singularidad de cada razón impide que el proceder repetitivo que cada modelo impone sea de hecho imposible, salvo que se proceda desde una razón alienada. Si seguimos siendo griegos, Grecia no nos legó fórmulas férreas, no lo necesitaba; cuando las quisieron para sí, con el querer y sus efectos evidenciaron también su error. La “clara percepción del orden permanente que se halla en el fondo de todos los acaecimientos y cambios de la naturaleza y de la vida humana”, es el significado de filosofía que Jaeger le va atribuyendo (ibíd.: 10 y ss.) a Sócrates como educador del que afirma que es “el fenómeno pedagógico más formidable en la historia de occidente”, síntesis, en gran medida, de lo que vengo exponiendo como paideia. enfrentado a las corrientes de pensamiento de su tiempo, lo hace desde una actitud nueva como filosofía: la posesión de la ignorancia, pero dejando entender astutamente que de lo que habla es de su posibilidad de conocer. Para Zubiri (1963: 13) esta autorreflexión que, buscando desde dentro se encuentra con una acotación de lo ignorado, Sócrates nos ofrece la forma de un nuevo tipo de vida, la vida netamente democrática: respeta a las leyes pero critica a aquellas que no considera justas. Todos los pueblos, de una manera u otra, generan leyes para organizar sus formas de vida; en la paideia una de las pasiones que rigen la vida que en Grecia se genera, es la búsqueda de la “ley”, ley que se hace presente en la estructura de las cosas y cuyo poder rector se proyecta sobre la vida y el pensamiento del hombre. Bien que esto se hace en ellos como desde fuera del cosmos

pero aplicándolo sobre su misma estructura y acontecer; de distinta forma, pero ya propedéutica de cuanto he anticipado, con respecto al ser humano y su natural entañamiento en la evolución.

El acercamiento a cuanto forma el cosmos, y precisamente como cosmos, permite que de la relación obligada y ordenada de sus cosas, cada una tenga su sitio, una manera de estar en el cambio, en el movimiento: Parménides y Heráclito no estaban en oposición. En cierto modo, la paideia utilizaba estas formas de movilidad para encontrar en el pensamiento, naturalmente individualizado, la manera de orden del cosmos: el pensamiento singular dirigido como naturaleza hacia el orden cósmico se contamina permanentemente de ese orden, se afirmaba y mantenía en la paideia; ahora, más allá pero desde su mismo impulso, entendemos que el pensamiento, como actividad de la razón, ya está entañado en el universo y participa de la práctica de ese orden como parte del cosmos impelido por el común impulso de la evolución. Seguimos siendo griegos. El sentido de orden en la racionalidad no es extraño ni externo al evolutivo en su conjunto, la forma de realizarse esa conjunción puede ser diversa y, en consecuencia, trascendente. Llamamos educación a la manera de irlo consiguiendo; a quienes están preparados para ejercer su conocimiento, interés, compromiso, coherencia y responsabilidad –conocimiento en su conjunto–, los llamamos maestros. Para el magisterio puede prepararse, a ser maestro se aprende, ya se anticipó; este es el aprendizaje más importante y trascendente en toda forma de vida, en Grecia era el efecto de una integración temprana en la paideia para luego seguir aumentando sus beneficios con el ejercicio: el *sophós*, con un saber superior, “es capaz de enseñar a los demás lo concerniente a la educación, la política como forma acción etc.; esto era el *sophistés*” (ibíd.: 11), en su mejor sentido, el maestro.

Cuando hablamos de cosmos entendemos el “logos” en su plena extensión abarcando por tanto, el mundo y a la vida integrados en el mismo proceso. Lo que Grecia, y en ella la paideia buscaba era cómo enseñar para aprender este hecho: en la obra de arte la armónica expresión de sus partes en la sintonía del conjunto es el elemento imprescindible para la belleza; en la sociedad los principios rectores proceden de la naturaleza y han de estar armonizados como en la obra de arte. Formar a los maestros suponía el principio básico, lo sigue suponiendo para que el arte, la política, las formas de vida en su conjunto fueran efecto de una plasmación permanente del ser natural del hombre. Los ejecutores de todos los oficios conseguían su eficacia desde ese aprendizaje: la *techné*, como el buen hacer, se proyecta en justicia y en eficacia, en la búsqueda permanente de superación en respetable responsabilidad que permite el ejercicio de las libertades, obligadamente compartidas como ejercicio de un pensamiento reflexivo y crítico que pone a los hombres y a las cosas en su sitio. El buen hacer hasta el heroísmo en el cumplir el deber, coloca, simultáneamente, a la ética y a la estética a la altura de su expresión como principios de la naturaleza, consecuentemente, la política.

Sabidamente, como lo propio del buen conocedor, ponía Sócrates a la fisiología, la ciencia natural de la racionalidad activa, como el punto de partida del conocimiento sobre la naturaleza: no rehuía la *Phycis* –la física contiene una interpretación con la que se integra a hechos y fenómenos concretos en una imagen en la que se ofrecen como parte del cosmos–, la hacía radicar en y desde donde su significado cobra su esencia: la ciencia no necesita la ética, está en ella –andamos hoy, a pesar de ser griegos, descarriados en su búsqueda– griegos apóstatas en una trágica ignorancia, no hemos crecido suficiente, nuestra apostasía se refiere al conocimiento y vamos olvidando su base: generarlo; generación desde un sentido de la filosofía, actitud amorosa hacia el conocer, en la que lo cósmico como universal conlleva un entendimiento de sus leyes básicas, que también lo son de la naturaleza humana, de la racionalidad, de la conducta, por tanto, y de la estructura de la polis;

el logos heraclitiano, común a la naturaleza, al espíritu y a la ley para la sociedad. De nuevo la ética y la estética fundamentando a la política. Sócrates, citado ya como “el fenómeno pedagógico más formidable de la historia de occidente”, así lo califica Páger (1974: 403-404), nos señalaría con su dedo acusador. Su figura se convierte en el eje de la historia de la formación del hombre griego por su propio esfuerzo (ibíd.). Somos griegos: su acusación es un reclamo de la práctica activa de la educación, el trabajo más hermosamente gratificante, en sí y en sus efectos, que a la racionalidad compete; la acusación la hace quien ofreció su vida como evidencia de su conocimiento –todo un cambio de actitud en el enseñar y aprender– interés y compromiso. Es tremendamente importante el magisterio y su práctica coherente y responsable, ¿dónde la hemos puesto?

### **3. HEGEL UND DIE BILDUNG EN EL IDEALISMO ALEMÁN.**

Para Kant (1988:9), “la ilustración es la salida del hombre de su autoculpable memoria de edad”. Una vez más, Kant uno de los pocos filósofos colocables en la estela de Sócrates, del pensamiento griego, deja al ser humano inválido en sus cualidades de autosostenerse. El ser humano es un devenir en el corto transcurso de su vida y nada es sin precedentes –ser evolutivo al fin-. Esa es una invalidez que propicia la educación. El ser humano nace ampliamente dotado –quince mil millones de años de acumulando posibilidades-. Pero debilitado por una humanidad a la que pertenece, pertenencia a la que debe la vida, que no puede proporcionarle la totalidad del desarrollo de aquellas potencialidades. Pero he aquí una queja inútil: la humanidad es una parte significativa sí, de cuanto de la evolución entendemos, pero en un entender sucesivo como únicamente la evolución permite. Si fuera de otra manera, la limitación sería más radical en cuanto hasta toda esperanza quedaría fuera del alcance de la razón.

No es el hombre, la persona, la autoculpable; más, no existe culpa al respecto: lo que cada ser humano ha de hacer está en ajustada secuencia con lo que se ha venido haciendo transformado en condicionante inexcusable; y esa preexistencia desborda a cada individualidad. La incompleción es una característica del entender, del significar como aquí vengo exponiendo y, por tanto, de toda explicación posible. La incompleción no es culpa es el resultado de ser y estar condicionado del ser humano: hermosa condición que se transforma en su sustento. El propio entendimiento alcanza el nivel que “la guía del otro” (ibíd.) le permite ir alcanzado como apoyo a su singularidad; todo aprendizaje necesita enseñanza. El maestro aporta la guía benefactora que permite al otro disponer de conocimientos y formas de conocer desde las cuales su progreso en ir conociendo obtiene una elección para elegir lo que conviene desde cómo se presenta en bien propio y de todos y cada uno de los seres humanos desde las perspectivas que va alcanzado; ir alcanzado que incluye el relativismo en el que estamos todas las personas. No le es posible al hombre superar de una vez en el tiempoespacio la totalidad de sus limitaciones; sólo a la educación le corresponde irlo apoyando en un crecimiento en el que la sucesiva incompleción es eficaz acicate para ir saliendo de ella despacio y con la prudencia que introduce el hecho de que las posibilidades no permiten salir de otra forma de la estrechez de sus limitaciones.

El propio entendimiento es el prodigio estructural, sucesivamente conformado, del encéfalo –el formidable efecto, aprendizaje, de quince mil millones de años de enseñanza; buena muestra de un magisterio que se toma su tiempo para que el resultado sucesivo sea fiable en su ser y servir-



lo que somos como resultado de un ir siendo en el que cada singularidad se encuentra, como ente, dentro de un ser abarcador que denominamos cosmos. Hasta aquí nos había llevado la paideia griega. La impresión hoy es que aquella actitud hecha vida fue un impulso que no contenía fuerza para su mantenimiento. Mirando al porvenir desde sus coordenadas tiempoespaciales, el propio Kant, y después Hegel, generadores e hijos de la que llamamos Ilustración, Aufklärung para ellos; deben asumir, ese magisterio recibieron, que el templo y el palacio se habían enseñoreado de la academia y era preciso volver a poner a la racionalidad en su sitio, sitio del que la había expulsado un afán de dominio en el que la tangibilidad de los bienes se constituía en base del poder. La Ilustración, entre otros muchos como Kant y Hegel por ellos reclamada, es un caminar con la cabeza vuelta hacia atrás, con los riesgos que supone para el propio caminar: pero no hay avance sin precedente. El fenomenal esfuerzo, natural entre algunos de los afortunados hijos de su tiempo que él también significó, de Rousseau (2007) por salvar a su Julia, o la nueva Eloisa, de los brazos que sucesivamente la poseyeron, pero no doblegaron porque su encéfalo se alimentaba del magisterio como humus adecuado a un crecimiento distinto, ilustrado sí, pero con luz sucesivamente dotada de insuficiencia tal que acabaría agotando su existir en un agónico braceo por salir adelante. Todo el artificio del gran Rousseau es la evidencia de su dificultad. La nueva Ilustración, si así cabe llamarla, en la sociedad que se dice así misma del conocimiento, culpable de nada y conocedora – no ella, sino la racionalidad naturalmente individualizada- de más posibilidades que la limitan y apoyan, hecha ya estructuras neurales que conserva toda la potencialidad genética sucesivamente aumentada, deberá encontrar el modo de instalarse con la seguridad que reclaman sus insuficiencias y sus riesgos; y desde el alcance fiable que le es posible desde el entendimiento creciente de sí misma, de sus debilidades y potencialidades. La nueva Ilustración, en un esfuerzo a su alcance, en el que el magisterio debe ser inicialmente dispuesto para continuar su sucesivamente enriquecido trabajo, deberá ser ahora la reencarnación de una nueva paideia capaz de la eficacia proveniente de treinta siglos de fermentación evolutiva; otro Renacimiento.

Más allá de culpabilidades que reclaman redención desde donde no procede reclamarlas, la racionalidad debe asumir su situación desoyendo a los dueños del redimir que sólo sabe de esclavitudes como modelaciones facilitadoras en las que el letargo conformador, perezoso y mortífero, sólo es aliciente para la cómoda proliferación del pensamiento débil, mortaja del finiquito del pensar reflexivo y crítico, actividad propia del progreso, de todo progreso. Si la metafísica que asentaba dogmas como axiomas debió fenecer ante la necesidad de un conocimiento como proceso continuado que rehace, tan continua como necesariamente, sus postulados; ahora ese conocimiento, racionalidad como estructura neural, debe poner en práctica la crítica de sí mismo para deshacerse de lastres que se ha ido acumulando para satisfacer la negatividad de no haber entendido la gratificación, sólo derivable de su práctica y los efectos de bienestar, amplio bienestar que produce. Fue Lessing (1988:52) quien expresó bella y profundamente la esencia de cuanto ahora debemos escuchar:

“si Dios tuviera encerrada en su mano derecha toda la verdad y en su izquierda todo el impulso que mueve a ella y me dijera <<¡Elige!>>, yo caería, aún en el supuesto de que me equivocase siempre y eternamente, en su mano izquierda y le diría: <<dámela, Padre ¡la verdad pura es únicamente para ti!>>”.

Es una apasionada expresión de un ilustrado ya romántico. Este es el tipo de expresiones que entiendo apasionaban a Hegel, uno más, y no el menor, de un conjunto de cuestionadores que manejan un difunto conocimiento que reclama lo inalcanzable como redención. Buen somnífero para dormir el entendimiento, el pensamiento como antesala de las más finas de las esclavitudes,



de la racionalidad en la historia de su ejercicio: modelo de toda ejecución para que la racionalidad tenga poco que hacer, ella que, naturalmente no conoce el aburrimiento. Habrá que comenzar a hablar de una crítica al conocimiento desde sus fundamentos y métodos, de otro conocimiento para otro conocer, de un nuevo magisterio.

Inquietaba a Herder (1988: 45-50) que con el raquítico concepto de derechos humanos que se manejaba, “tan primitivos” nos pudiera invadir “el miedo y el desasosiego”. Y no carecía de razón, pero como sus coetáneos renuncia sin renunciar, no hay propuestas claras, sino descripciones, con frecuencia, eso sí, bien explicadas; el riesgo de la propuesta concreta y el compromiso asumido hacen que se esfume el avance hacia la solución, aunque tampoco ésta radique en el cambio que Marx proponía en el hacer, en la actitud no filosófica, sino como filosofar (González, 2009a), que tampoco es el amor al conocer del estagirita. No, la continuidad en la búsqueda de soluciones, no como verdades, sino como camino, así lo eligió y defendió Lessing. La verdad es lo imposible para que el término pueda siempre tener significado. Desde 1831, ni Feuerbach o Marx, Schopenhauer, Comte, Nietzsche, y otros muchos más, supieron dar continuidad a un pensamiento fuerte que se extinguía a marchas forzadas. Sólo Husserl, Heidegger y Zubiri acertaron a encontrar, junto a Dilthey, al menos en parte, alguna salida a ser griegos que en su obra late.

El último, Dilthey, (1980) aún denominaba “Ciencias del Espíritu” a aquellas que no lo son, según su peculiar sesgo, de la naturaleza ¿Ese espíritu es el de los griegos que late en la paideia, o es ya otro que lucha por defenderse de un conocer lo natural que no es suficiente o desde el que no se alcanzan las complejidades de su tratamiento formal? ¿Esa formalidad no es una lengua? Quizás, la diferencia esencial estriba en la reducción de su campo de actividad o en un magisterio equivocado que forja lo que Lledó (1984) llama, en una llegada coloquial una estructura cuya vacuidad se manifiesta en una consistencia de “cartón piedra!, soporte de una imaginación alicorta. ¿Qué magisterio, entonces, lo enseña y permite su difusión? Un magisterio que es la muestra evidente de un hacer impositivo en el que la misma lógica propia de cada conocimiento, es truncada tiernamente para poner sus efectos, efectos de truncamiento al servicio de una practicidad que obedece a la eficiencia, eficiencia sólo eficaz para la consecución de bienes tangibles que anulan a la persona para servir a los dueños de la productividad y de la escuela. La pobreza -¿espiritual?- de los hombres y la simplificación de la humanidad consecuente, de las que se queja Herder –vasallos y servidores- van siendo el buen soporte de una sociedad dividida cuyos cimientos se asientan en una educación apropiada a unos y otros, cada vez más privada que pública. Los criterios de calidad -¿qué calidad?- ahora permanentemente citados, y los procedimientos con los que se aplican, están enteramente al servicio de una servil y mercantilizada educación; mediocridad muy generalizada.

La abundancia de acontecimientos en la época en la que me estoy situando, desborda toda descripción y obliga a que imaginemos como la de Kant, en momentos tan decisivos como inciertos (1790), llega a escribir, interrogándose, “¿cómo es posible una historia a priori?. Respuesta: si el individuo hace y dispone lo que anuncia” (Kant, 1988:20). Pero, ¿qué individuo? si el hombre está sumido en una humanidad dominada por el miedo y el desasosiego en la que Kant (ibíd.) inserta la posibilidad de que pudiera tratarse

“sólo del modo de pensar de un espectador que, frente al juego de las grandes revoluciones <ya habían estallado, y por este orden, la americana del norte –EEUU-, y la francesa>, manifiesta, a pesar del peligro de los serios inconvenientes que podían crearle su parcialidad, sus preferencias universales por los actores de un partido contra los de otro”.

¿Es Kant, tan perspicaz como para anticipar a Danton o Robespierre, quizás a Napoleón? Incluso más allá de que “la Revolución de un pueblo lleno de espíritu” pudiera fracasar, también en un anticipo de lo que ocurriría y que el mismo Kant prevé, pero en una previsión en la que lo esencial se salva, puesto que una Revolución de la envergadura de las que él presenciaba no podía “tener otra causa que una disposición moral del género humano”, de tal manera que, “sin ánimo profético” Kant (ibíd.: 20-21) anunciará que el “progreso hacia lo mejor jamás retrocederá por completo” y fundamenta su optimismo en que ha sido ya “descubierto en la naturaleza humana una disposición y capacidad para el bien, que ningún político hubiera podido deducir, a fuerza de sutileza, de la marcha y la libertad unida en la especie humana”.

No podía alcanzar Kant desde su optimismo ilustrado, hasta dónde los acontecimientos alumbraban algo distinto: la unidad de la polis desaparecía en la inmensidad de un cosmopolitismo que se anuncia en la primera de las revoluciones citadas y en un país que va a ir asentando un dominio sobre el mundo para el que toda reforma constitucional es hábilmente dispuesta para irlo consiguiendo. El poder se pertrecha adecuadamente para que toda revolución se fragmente en su origen y venga a apagarse en un conformismo en el que las revoluciones, forzosamente parciales y los revolucionarios conducidas a un estado de adormilada comodidad llegan, como único fin, a lo forzosamente conducente al pensamiento débil, ni reflexivo ni crítico: las revoluciones van a ser llevadas en falaz apariencia a estados de bienestar en que unos pocos limosnean a la mayoría que, satisfechas sus necesidades plagadas de immediateces, se encontrarán en una holganza pueril y destructiva y serán incapaces de salir de ella. Lamentablemente, la escuela es su eficaz medio de difusión, frecuentemente.

No podía Kant prever que la procedencia de la primera revolución, que alcanzó a movilizar inicialmente a casi todo un país, la promovían ya quienes con ella sembraban su antídoto: el dominio de las dos nacientes escuelas, citadas por Dewey (1989: 83) la impositiva y la permisiva –la segunda sólo levemente testimonial– igualmente perniciosas; ninguna de ellas es, en sentido estricto, escuela ni en el sentido de la paideia ni en el ilustrado: cierto también que el ilustrado quedó también en gran medida en una práctica de matiz moralizante que no alcanzó un verdadero calado práctico realmente útil para sus nobles pretensiones; Rousseau, Kant y Hegel fueron mejores maestros que formadores de maestros, lo favorecía su ambiente y no supieron contrariarlo; las consecuencias nos alcanzan en la actualidad. Por eso Kant podía menos aún, prever cómo las generaciones sucesivas, formadas por un magisterio alicorto y manipulado por sus dueños, iban a ser el caldo de cultivo ideal para seguir generando padres que querrán para sus hijos la educación más fiel a esos principio. Las clases proletarias, en su más puro sentido, pagan hoy cantidades que los endeudan, por obtener para sus hijos la educación que los esclaviza a su sueño de una grandeza monetarizada, paraíso de la mediocridad. La grandeza manipulada para que su aparente consecución induzca a la peor esclavitud: la muerte de aquel espíritu que hoy entendemos –¿conocemos?– como algo distinto en su perseverancia. Ilustrado en mi tiempo debo decir que Kant tuvo y tiene razón: nada podrá con la “disposición moral del género humano”; debo admitir que es así por el ineludible ser evolutivo de la racionalidad: su cometido ha de llegar a término; significar al mundo supone una comprensión de su proceso en el que la escuela, la academia de la paideia habrá de asumir, en sucesivo crecimiento, ese su cometido –a pesar de las inflexiones negativas que en circunstancias como la nuestra atemorizan con agotarla; recordemos de nuevo a Herder–.

Una vez más es obligado decir que el espíritu centroeuropeo alberga una más firme continuidad de la paideia que los periféricos, está más en su fondo que en su formales apariencias, a pasar de

los trágicos errores que obligaron a su supresión parcial en el tiempoespacio. Es obligado decir que Poincaré consiguió, en cierto sentido, mejores discípulos, luego maestros, que Planck, en un decir puramente aproximativo y decirlo en el mismo sentido que apunté una deficiencia en el magisterio, en general, del tiempo de la Ilustración. La gran academia centroeuropea tampoco alcanza a propiciar un conocimiento completo y perfecto, infalible por tanto; no, eso no es alcanzable y las debilidades del espíritu inquieto y descubridor han servido para ser mal utilizadas. Erasmo, Goethe, pertenecen a la misma estirpe que Keppler y Gauss, que Planck o Einstein. Es necesario que la escuela se adueñe de la herencia de un espíritu que produce en cuanto se produce y entiende su potencialidad de acallar, para siempre, a los adalides de formas de gobierno que se sustentan en el poder y ejercicio más violento, violencia taimada que se impone desde un útil engaño que los engañados aceptan como su verdad. Deberá “retirarse la filosofía, desalentada y sin esperanza <filosofía que, como actitud se identifica esencialmente con la educación> (...) no, de ningún modo” afirma Schiller (1988:73). Será la razón, otra razón de la que el corazón forma parte y que el mismo Schiller no acierta a referir, la que podrá al fin, dueña de la escuela, ser el sustento firme del magisterio como su única y consistente fortaleza. Será. Para que lo sea ha de ser sustituida por otra por una paideia posilustrada. Pero, la sabiduría no ha de emerger “completamente armada de la cabeza de Júpiter”, a no ser que la metáfora del gran poeta que escribió sobre “la educación estética del hombre” pueda ser llevada hasta la escuela en la que las armas bélicas se transforman en palabras convincentes, hijas de un pensamiento generado para y desde una reflexión constante que gratifica en tanto crece en el conocer y el conocimiento. Un conocimiento que no es de una sociedad como su poseedora ni generadora, pues ha de entenderse que pertenece a la razón individualizada que hace la sociedad del bienestar condicionado al de todos y cada uno de sus componentes. El conocimiento siempre estuvo, es lo propio del producir de la racionalidad, su manera de estar lo cambiante –incompleto, imperfecto, falible–, lo que debe, no tiene otra opción, ir cambiando. Desde “Su mismo nacimiento ha de superar un duro combate con los sentidos <consigo misma vengo diciendo aquí> que no quieren ser arrancados de su dulce tranquilidad” (ibíd.: 74). La alegría de eludir el “agrio esfuerzo del pensar”, dice el poeta, abandona para que “otros ejerzan la tutela sobre sus esfuerzos”, sucediendo entonces que “ha de recurrir con fe ardiente, a las fórmulas que el Estado y el clero tienen preparadas para tal caso” (Ibíd.: 74-75), bien que al Estado corresponde atender a los reclamos de un pueblo que es la base y sustrato de su existencia y garante, por obligación, de que nadie perjudique en nada al ejercicio de la justicia, delegado en el derecho –delegación que puede ser fuente de dejaciones y abandonos, fuente de males sin fin– que la escuela protege desde sus ajustes tan sucesivos como sucesivamente atendidos. Sólo la escuela, la educación, es remedio eficaz, en el más constante reclamo ejercido por el más y mejor ilustrado: Kant. El problema es que sólo el conocimiento clama por más conocimiento y la herencia no es suficiente, la educación, el magisterio ejercicio, su natural continuidad es por eso su adecuado mantenimiento desde el comienzo: desde que la pareja amorosa prepara su paternidad, en lo que Sócrates hacía hábil a su madre –casamentera– (Platón, 1972: 897). El atrevimiento a ser sabio que Schiller reclamara, está el escuchar del espíritu, cada uno del suyo, lo que se opone a la conquista sucesiva de las verdades, siempre relativas, en favor del conocimiento y de la justicia que la escuela debe defender, para eso se la generó.

Citada por Fichte (1988:76) “la libertad académica surgió efectivamente (...) a partir de la desconsideración del oficio de estudiante”, para cuyo ejercicio contarían con lecciones dirigidas en su buen uso y, sobre todo, “se verían rodeados de buenos ejemplos y sus profesores serían no sólo sabios formadores a fondo, sino a la vez una selección de los mejores hombres de la nación”.

Con menos leyes coercitivas, su tiempo de elección, ese de universitarios es, a la vez, un “tiempo de prueba durante el cual, como alumno, alcanza la “habilidad para aventar” lo que le sea no constructivo que no llega a afectar “al estudiante digno”, en el que “el respeto hacia la ciencia se muestra ante todo y preferentemente en la visión y santificación de su persona”, santificación que se realiza, vida beatífica, en cómo “venera <la idea> sólo en su ocultamiento” (ibíd.: 87). El sabio completo, “íntegro piensa su determinación, hacerse partícipe del concepto divino del mundo, como el pensamiento que la divinidad tiene de él; y de este modo, tanto su persona como su oficio se le vuelve santo y venerable por encima de todo”. Lo que el sabio radicalmente es, consiste en cómo es pensado por la divinidad, en un pensamiento que, desde el sabio, va haciendo. La vida en el mundo acaece de tal manera que el mundo trasciende la vida en tanto la contiene. Vuelve a retomarse el espíritu como en la paideia griega: un estar en orden con cuanto el mundo es, evolución, en una compenetración explicada cuyo resultado es un sucesivo ajuste en el que ética y estética se entranan como modos para ir consiguiendo, a fondo, el dominio de estar en el mundo por parte del hombre, dominio como comprensión de significados progresivos que se hacen conducta en fiel respuesta, fidelidad como conocimiento en proceso de la mano del magisterio.

Cuando Hegel (Schiller, 1985:222) indica que para él, “todo hombre individual lleva en sí la disposición de un hombre ideal”, el que tiende, agrego ahora, en el tender que reclama una paideia en la que el ir alcanzando la armonía entre ser como estar siendo de la racionalidad, es el objeto a ir alcanzando. Estar en existencia de manera unitaria “de lo general a lo particular de la libertad <quizás fuera necesario relativizar este significado> y necesidad de la espiritualidad y lo natural, a los que Schiller procuró sin cesar dar vida real por medio del arte y la educación estética” (ibíd.: 223), entendiendo a esta última como “principio y esencia del arte”, como “idea” principio del conocer, colocado “como lo único verdadero y real”. Es así un recuerdo vivo de Sócrates y Platón desde su estar presente, más desde la determinación platónica, en la que arrastra una limitación quizás todavía no superada, sobre cómo la vida de la racionalidad lo es dentro de un proceso evolutivo en el que la idea misma, toda idea, no alcanza a ser más que un significado perfeccionándose sucesivamente como canto rodado, en el bullir e ir siendo envuelto entre otros amorrenados en el vivir. Falta, no del todo, la presencia del proceso evolutivo en el que los mismos fines son sucesivamente configurados (Fichte, 1976) y en cuyo proceso el magisterio, como he ido repitiendo, es inevitable, como necesidad, necesidad cuya manifestación más patente es la insuficiencia en la que está, a lo que sirve y cómo lo hace.

El maestro se encarga de poner en evidencia cómo la idea que Fichte tiene de naturaleza, como nada, no dice su inexistencia en una interpretación exagerada y equivocada posiblemente en gran medida, al ser atribuida como fin por Schelling, sino en un cómo ponerse en evidencia su concreción definitiva como significado, significado final inexistente como alcanzable; el absoluto subyacente no poseído. No es olvidable que todavía para Fichte (1976: 37-38) no es racionalmente determinable que “la inteligencia <sea> una mera manifestación de la naturaleza”. Pues la vida natural es mera representación de una vida interior invisible a los ojos de los mortales <que> no puede ser aniquilada por la naturaleza pues esto sería destruirse a sí misma” (ibíd.: 70), en un alcance que escapa al propio Fichte, pues no le era posible un acercamiento al autoidiolecto como lengua del pensamiento no válida para la comunicación, aunque imprescindible para su existencia. En la zozobra fitchena la evidencia se presentaba como un esfuerzo cuyo resultado era perderse cada vez más en el laberinto pero en el cual, a la pregunta sobre la existencia de los objetos que le rodean, Fichte contesta con una afirmación, lo que supone dar vida previa a la sensibilidad que nos permite esa afirmación. La circunferencia se cierra sobre sí misma si ha de alcanzar su

compleción. Pero la circunferencia misma es un significado cuya compleción no es posible – incluso, curioso caso, se nos presenta como realidad inalcanzable si queremos medirla utilizando su mismo radio como unidad de longitud-. Sí puedo aproximar esa medida cuanto me plazca; y ese es el conocimiento como aglutinamiento ordenado de significados: en esto puedo irlos depurando, perfeccionando, completando en el afán de ir haciéndolos más fiables. Esto es cuanto tengo, cuanto tenemos; toda interrogación sobre el por qué de este tener sólo va siendo más y mejor alcanzable, nunca poseíble más allá de la explicación derivada de un pensamiento reflexivo y crítico que tengo sobre el significado del significar, de su cómo puedo ir entendiendo. Hay preguntas sin sentido. Es cometido de la educación acompañar, es lo propio del maestro –de forma matizada por un buen pensamiento reflexivo y crítico, interesado, comprometido, coherente y responsable-, el ir conformando su conocimiento y estar con quienes lo van construyendo, lo hacemos cada uno, de tal manera que el propio construir sea fruto de un uso de las libertades tan sencillo y sereno como el maestro muestre –esta es su responsabilidad desde su formación-. Esto era la paideia socrática. En ello no hay perversidad como Fichte parecía concluir. La naturaleza es tan hermosa y armónica que no nos permite concluir del todo su significado privándonos así de su búsqueda, lo que sería un terrible acontecimiento.

Y la educación, el magisterio se hace de nuevo presente en la necesidad del mantenimiento de esa búsqueda. Será Schiller (1981: 126) un maestro más, quien nos ayude a acotar estas significaciones, pues ni aún la más excelsa expresión de armonía, la belleza, significado con gran carga de relatividad, “da ningún resultado para el entendimiento ni para la voluntad que no se mezcle a ningún asunto del pensamiento ni de la decisión, que se limite a proporcionar la capacidad, pero que no determine nada sobre el uso real de esa capacidad”, nos ayuda sí, pero en la medida que su aserto no es más que una organización de significados naturalmente incompleta, imperfecta y falible –dos negatividades del pensamiento que conducen a una afirmación comunicativa, lo que no puede ser olvidado a la hora de la comunicación educativa: el relativismo de todo conocimiento fruto del propio conocer, nos pone en buen camino, mostramos lo que somos en tanto somos lo que conocemos. Esta es nuestra realidad que se evidencia como base del magisterio, como fortitud del ser con la que el cosmos se manifiesta a la racionalidad que contiene, siempre un continuar como significado, lo que es posible: la obra de arte no se termina, se abandona; su continuidad es de todos, agrego, en cuanto nos muestra una incompleción imperfecta por tanto, que nos abre permanentemente a la belleza en formas de vida que compartimos educativamente, tan abiertas como esperanzadoras. Ilustración idealmente romántica en la que la paideia griega se nos presenta como una apertura definitiva para afrontar el deleite, duro a veces, de generar respuestas, conocimiento, en lo que siempre está alguna forma del magisterio. Y aquí nos encontramos con Hegel (1980:5):

“Cualquiera que sea la parte del arte o de la ciencia en que se formula una crítica, ésta requiere una norma, independiente tanto del que enjuicia como de lo juzgado y que no haya sido sacada ni del fenómeno singular ni de la particularidad del sujeto, sino del modelo original, eterno e inmutable de la cosa de que se trate”.

Con Hegel y aquel planteamiento que la caracterizaba cuando escribió las líneas anteriores. En ellas se contiene una aproximación al concepto de método, como “lo universal en la forma del contenido” así como el de ciencia como “la conexión desarrollada de la idea en su totalidad” – expuesto en las notas elaboradas por Negro Pavón (ibíd.: 171-172)-.

El análisis del texto hegeliano anterior nos va a aproximar a la pervivencia de la paideia al idealismo alemán. Pervivencia que no mera reproducción. Un acercamiento a este hecho y a sus

consecuencias nos obliga a una mirada que rectifica algunos de los supuestos, porque no se trata tampoco de una mera pervivencia, en sentido estricto, de la paideia sino de una forma de reconsiderarla, quizás más alejada ya de Hegel que de Sócrates; naturalmente en cuanto los ajustes hegelianos son también historia, como siempre valiosa. Toda acción humana necesita una norma, contiene a la norma. La crítica procede de una actitud que estima lo pasado y lo resitúa, resituar precisa sobreponerse a immediateces de quienes la ejercen y de aquello sobre los que se ejerce: tampoco esto tiene rango de absolutez. La crítica es una acción de la racionalidad educada, y lo es en cuanto educada. Criticamos como vemos u oímos, con la potencialidad de hacerlo, potencialidad permanentemente variable desde los precedentes que la hacen posible en cada situación; el ser posible es dependiente de la actividad educativa. Y hacemos la crítica sobre aquello que del mundo y las cosas tenemos, un tener como ir teniendo. Es así como el relativismo dialéctico de Hegel se hace presente. Otra cuestión es ese “modelo original eterno e inmutable”; si lo tuviéramos, ninguna crítica sería realizable ni necesaria; sería conveniente, sí un análisis de la pérdida, sin haberlo tenido en forma estricta, su sentido y causas. Pero no podemos tenerlo como referencia, si acaso como fin y límite; como objeto del decurso histórico y la evolución no es alcanzable, o el conocimiento perdería su sentido. La referencia hegeliana, idealista en el momento más álgido del idealismo, lo es al espíritu absoluto –una especie de potencialidad sin forma de transformación en acto- puesto como referente remoto y recurrente, ideación desde una potente lógica: mente de la divinidad, pura potencia que necesitaba el mundo como acto. Expresión que los idealistas del siglo XVIII siempre tuvieron como anhelo: el mismo espíritu de la paideia en aquel ahora con otros vuelos, la factura del hombre heroico pero sencillo, poderoso pero tierno, que estereotipado como modelo es más un referente, referencia como lo indiqué antes, que un punto de llegada. Es como aquello que el poeta pone en la tragedia humana, o el pintor, músico, etc. en su obra, que no se deja poner del todo y cuyo alcance proviene de una manera de hacer fundada en procedimientos asentados y potenciados por el natural hecho de la educación, educación tal y como la ejercen los buenos maestros, bondad como acción benefactora de ejercicio perseverante.

Puesto en palabras de Schiller (1981: 87-88), debemos ir del “impulso sensible” al “concepto general” como expresión y así obtenemos la “vida”: en toda su significación como “existencia material y como lo presente y mediato a los sentidos”. El objeto del impulso como “concepto general se llama forma”: cualidades formales de las cosas y sus relaciones con el pensamiento. El esquema universal podrá llamarse “forma viva”; “belleza” como conjunto armónico de las cualidades estéticas de los fenómenos. Agrego: el pensamiento está en la vida como actividad de la razón, así lo denominamos; el pensamiento es la generación y ordenamiento de los significados sin trascender la singularidad racional. Luego vendrá la apertura a la comunicación imposible sin esos precedentes. Desde el pensamiento y comunicación, especialmente la didáctica –expresión viva del hacer educativo- entendemos qué es la belleza y qué la vida; en la vida la racionalidad haciéndose en pensamiento y comunicación. Hay forma en el pensamiento como discurso generado en la privacidad singular; y en la comunicación, -significado y significante inseparables- necesidad no suficiente en su evolución; hay forma en la comunicación, sintaxis pura, y también al servicio de la semántica. Materia y espíritu en la unidad ya anticipada. Los sentidos son aperturas al mundo desde la racionalidad que los regula y los manda. Todo en una ajustada continuidad que no niega ni a la paideia ni al idealismo, completa las explicaciones propias y posibles para ellos. Volvemos por tanto al maestro y a su magisterio, imprescindible como acción del maestro.



## 4. A MODO DE EPÍLOGO: CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN.

La enseñanza es necesaria con rango de imprescindible; no es suficiente en ninguna de sus formas y fases: se ejerce a lo largo de toda la vida de cada persona, para que el aprendizaje no cese; sus precedentes condicionan su seguimiento, en cada ser humano y en cada momento histórico. Así “el helenismo” es Gracia como sin ella, subsumida en Roma. Comenzó entonces a considerarse la educación como un conjunto de artes y organizaciones privadas que conservaba la tendencia a fomentar la persona como una unidad de perfección independiente, esta tendencia se constituye en base de la pedagogía posterior, olvidando aspectos esenciales propios de sus precedentes. Esta observación la hace Tovar (1986: 222), pues “si Sócrates hubiera tenido la experiencia que da nacer después, no hubiera creído ni un momento en la educación”. Dice este filólogo, en un decir que parece mostrar a Sócrates, a veces, como moralista provinciano en una Atenas perversa. De Sócrates y los griegos, quizás especialmente de los atenienses, son salvables muchas y valiosas actitudes y obras: la profunda unidad de las leyes que rigen las fuerzas corporales y espirituales, cuya unidad obliga a consideraciones sólo posibles después del pensamiento que llamamos clásico como de Grecia. Ahora, y en este artículo, se ha expuesto y defendido, esa unidad supone entender al ser humano dentro del proceso evolutivo, proceso él y cuanto le constituye. El espíritu como racionalidad individualizada está en el relativismo que le corresponde en consecuencia. Lo importante no es la división de cuerpo y espíritu – es un dato sujeto al proceso tiempoespacial-, no lo es por tanto la unidad, en sentido estricto, sino la unicidad.

Conviene también recordar que el conocimiento tiene cualidad de único: conjunto de cuanto la racionalidad es en su desarrollo como herencia genética y lo que ha acumulado como estructura neural, va acumulando durante el proceso educativo; no es acotable y definible -sólo se trata de una aproximación definidora- se está conformando como proceso, está en la evolución y no puede ser de otra manera. El conocimiento es personal e intransferible en cuanto singularidad; para ponerlo de manifiesto a través de la actividad comunicativa, es necesario ajustarlo a las exigencias de una lengua que se comparte. En la actividad educativa todo está al servicio de la educación, cuyo objeto es formar personas en un trabajo perseverante e intencionado de comunicar conocimiento. Los griegos y los filósofos del idealismo conocían estas circunstancias desde otras justificaciones que producían efectos análogos a los ahora deseables. Ellos, unos y otros, lo ponían todo al servicio de la educación, cierto que, como siempre, en un poner que los poderosos no suelen compartir. Educación entendida como actividad para formar a los seres humanos, no con cualquier formación, sino como aquella de la que se deriva un estado de bienestar para todas y cada una de las personas. Una construcción consciente, proyectando una imagen como la del artista y entregando en ella cuanto alcanzaron a ver -ver era el sentido fundamental para los griegos- para obtener la mejor de las obras posibles dentro de la consideración anterior. Educación que aparece cuando el adiestramiento simple ha sido abandonado como respuesta de pura obediencia a fines exteriores, ateniéndose a un pensamiento reflexivo sobre el sentido de la acción educativa. Esto ahora lo tenemos en olvido, un olvido que tiene raíces ya en el helenismo.

Era la de Sócrates y la de Hegel una idea que tendía al hombre esencial, una idea del hombre, del ser humano, genérica, universal y normativa: el hombre esencial. El espíritu como labor y laboreo permanente dispuesto para la actividad según la evolución lo determina, aunque en aquellos tiempos esa referencia básica tuviera otra forma no esencialmente distinta. Aquellos filósofos, de uno u otro tiempo hablaban de una humanidad absoluta en cuanto entregada, y lo indefinido de su consecución final, pues su concreción temporal era sucesiva: el espíritu absoluto,



relativo en cada una de sus etapas y singularidades personalizadas, cuyo límite final era pura previsión. Salvar el espíritu en el destino de los pueblos del que hablaron Erasmo y Goethe en un idealismo presentido, singularmente en el primero, adalid de la idea de una Europa única como unidad- quizás realizable desde el poder del César Carlos- que tanto ha tardado en ser entendida, aún no lograda; quizás porque aquel espíritu vive en y de la comunidad, está en el hombre como entidad de comunicación, imagen formal, aspiración imaginada, asible parcialmente, posesión permutable entre imaginadores que no la reproducen con identidad. El maestro es la única persona entrañada como compromiso en lo aspirado.

Maestros como Sócrates y tantos otros, en la “moral, ética, normativa, que le guió toda su vida, le hace un hombre moderno, progresista en cierto modo inclinable (...) del lado de la crítica” (Ibíd.: 99). Admitiendo que en la “inclinación socrática predominaba lo puramente intelectual” (Ibíd.: 98); “iniciador del supremo ideal de la filosofía posterior” (Ibíd.:11). Maestro al que todos sus discípulos echan - tal y como Jenofonte lo expone-:

“de menos porque era el mejor para cuidar la virtud. Era piadoso, pues en todo obraba según el pensamiento de los dioses; justo, pues fue el más útil a quienes le trataron; continente, pues nunca prefirió lo cómodo a lo mejor; prudente, pues no se equivocó juzgando lo bueno y lo malo; capaz de juicio, de consejo y de reprender a los que se equivocaban. Por todo lo cual era considerado el mejor y más feliz de los hombres”

Sócrates, maestro también recordado por Platón (Apología, 29e y ss. Traducción de García Yagüe. Platón, 1972: 209-210) y que también recoge parcialmente Jaeger (1974: 415):

“mientras tenga aliento y pueda, no cesaré de filosofar, de exhortaros y de hacer demostraciones a todo aquel de vosotros con quien me encuentre con mi modo de hablar acostumbrado, y así, seguiré diciendo: hombre de Atenas la ciudad de más importancia y renombre en lo que atañe a la sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de afanarte por aumentar tus riquezas todo lo posible, así como tu fama y honores, y , en cambio, no cuidarte ni inquietarte por la sabiduría y la verdad y porque tu alma sea lo mejor posible, y si alguno de vosotros se muestra en desacuerdo conmigo y asegura preocuparse, no le dejaré marcharse al punto, ni yo me alejaré, sino que le haré preguntas, le examinaré, le pediré cuentas, y, si no me parece estar en posesión de la virtud, aunque lo diga, le echaré en cara su poco aprecio a lo que más vale y que estime en más lo que es más vil. Este será mi modo de obrar con todo aquel con quien yo me encuentre, sea joven o viejo, extranjero o ateniense, pero preferentemente con estos últimos, por cuanto que estáis más cerca de mi por razón de nacimiento (...). Efectivamente, yendo de acá para allá no hago otra cosa que tratar de convencerlos tanto a jóvenes como a viejos de que no debéis cuidaros de vuestros cuerpos ni de la fortuna antes ni con tanta intensidad como de procurar que vuestra alma sea lo mejor posible: para ello os decía que no nace la virtud de la fortuna y, en cambio, la fortuna y todo lo demás (...) llegan a ser bienes para los hombres por la virtud. Pues bien: si diciendo esto corrompo a los jóvenes, será ello nocivo; pero si alguien sostiene que yo digo algo distinto de esto, miente (...) tened presente que yo no puedo obrar de otro modo, ni aunque se me impongan mil penas de muerte”.

Dejamos a Sócrates, maestro, con la virtud, la ley y los dioses, y retomamos a Hegel desde su defensa de la norma que sobrepasa a lo juzgado y al juez, devenida de un “modelo original eterno e inmutable -¿referente en lugar de modelo?- que se nos impone como aquello que las cosas son. Este es el ser que constituye la vida del espíritu en su aspiración de ser. No existe la virtud apetecida en la que el error que produce mal no cabe; no existe la cosa en sí en su ser modélico,

sólo tenemos significados que nos van sucesivamente aproximando a lo que el conocimiento del mundo y la vida en él, nos va permitiendo. Pero es ese anhelo a lo que ellos identifican los idealistas, con su posesión, más patente en cuanto más anhelada. El magisterio consiste en un esfuerzo porque los límites que perfilan esos anhelos se vayan aclarando en la medida que la vida del maestro, él como semántica de cuanto muestra, va permitiendo y consiguiendo. Y es Hegel (1991: 20) quien más se acerca a esta concepción desde su tiempo, pues admite que “es más fácil hacerse incompresible de una forma sublime, que ser comprensible de una forma sencilla, y que, la instrucción de la juventud y la preparación de la materia para ello constituyen la última piedra de toque de la claridad”. Hegel fija los límites a los excesos verbales -¿sofísticos?- en la compleja interacción educativa; y pone la vía del seguro, aunque relativo en cada momento, acierto: conocer interesada y comprometidamente al alumno y a la materia objeto de interacción en cada caso: ambas cosas son la esencia de la didáctica.

Y es el renacimiento explícito del relativismo citado el que lleva a Hegel (ibíd.:25) a situar de nuevo al maestro donde le corresponde: “el trabajo teórico, me convenzo cada día más, tiene mayor incidencia en el mundo que el práctico; si se revoluciona primeramente el reino de las representaciones, la realidad no permanece la misma”. No se puede exponer con más concreción y belleza el hecho del valor de los precedentes en los procesos educativos, ni la necesidad del pensamiento reflexivo y crítico antes de cada acción y, naturalmente, las educativas como siempre, en primer lugar. ¿Se forma con estos fines hoy a los maestros? Es evidente que no, pues nos llega mal, sin en algo lo alcanzamos, el entender la Pedagogía como “el arte de hacer éticos (Sittlich) a los hombres: considera al hombre en cuanto natural y muestra el camino de volver a alumbrar, de transformar su primera naturaleza en una segunda, de carácter espiritual” (ibíd.:34). Aquí lo he expuesto de otra manera: la educación es la continuidad natural de la genética, de lo que es derivable la necesidad del magisterio pues no hay aprendizaje sin enseñanza. Para aclarar su posición con respecto a estas consideraciones, Hegel (ibíd.: 36) se ve precisado a ser contundente contra el naturalismo rousseauiano: “la violencia que efectúa la naturaleza a la determinación de la libertad, es superada mediante la otra violencia, mediante la coacción pedagógica”. Es patente la irritación de Hegel volcada en defensa de la necesaria actividad educativa, calificando de banal al “punto de vista de la Pedagogía”, de su tiempo. ¿Qué debemos decir hoy? Ciertamente que no es violenta la naturaleza en su manifestación como herencia genética, pero no lo es menos que las enormes y variadas posibilidades que nos lega pueden quedar sin efecto o tenerlo incluso para ellas mismas, estrictamente negativo si no existiera la educación. Es evidente que Hegel busca colocarse entre una escuela impositiva y otra puramente permisiva.

Las formas del ejercicio de las libertades de la racionalidad le corresponden a ella misma desde su entañamiento natural, ponerlas de manifiesto, el hecho de su consecución compartida como su forma de existencia, es natural pero no es la única forma de entenderlo desde su origen: el maestro muestra con las suyas en noble ampliación, el camino que sus alumnos han de elegir para conseguir las propias, sin violencias ni coacciones; cierto, pero mostrando que no hay otra forma para un estado de bienestar para todos y cada uno de los seres humanos. Y es a esto mismo a lo que Hegel (ibíd.:44) alude cuando afirma que “la educación del niño consiste en que la conciencia puesta en él como un otro que lo que es él mismo, se convierta en su propia conciencia”. En consecuencia, cada hombre, y desde el principio, cada ser humano es una expresión de la humanidad, expresión singular pero, en algo, compartida. La Pedagogía seguirá afirmando Hegel, es necesaria, no sin el mundo ni en contra de su envolvente presencia, sino para que el ser humano se integre en el cálido envolvente que, aunque no siempre, supone. Ciertamente

también que el trabajo de la escuela, como intelectual, precisa de un cierto aislamiento, sin que podamos decir por ello que Hegel representa una culminación del ser del hombre fuera del tiempo (Fermoso, 1982 -citado por Guinzo. A. Introducción. En Hegel, 1991-) puesto que es la búsqueda de la verdad el verdadero vórtice de la inquietud en la pedagogía idealista, lo que nos hace recordar a Fichte, y con él a su estimado Pestalozzi, pero aquí entendemos esa verdad como los sucesivos estadios de un proceso que se presenta indefinido. Y volvemos así a la búsqueda del significado como trabajo de la racionalidad educada y lo hacemos con el decir del mismo Hegel: “cuando se habla a cerca de lo espiritual de un modo meramente abstracto o intelectual, el contenido puede, no obstante, ser especulativo (...). Pero entonces, la exposición <entusiasta o narrativa> sólo conduce al objeto al ámbito de la representación, no al del concepto”. El magisterio tiene la palabra. Será conveniente para ello no olvidar la advertencia del otro gran idealista hasta ahora no citado, Schelling (1984:90):

“ Hay que concederle a las universidades, en parte, el honor de haber impedido de forma excelente la corriente de superficialidad que estaba penetrando, propagada, incluso, por la pedagogía más moderna; aunque fue por otra parte, la saciedad de una profundidad aburrida, ampulosa y no alimentada por inteligencia alguna, la que facilitó la circulación de tal corriente”.

¿Se hace la universidad hoy pregunta alguna sobre cuál es su verdadero cometido y comprometida realidad en la formación de los maestros? La herencia de Pestalozzi, Kerschensteiner, Dotrens, etc. cargada de antiintelectualismo, a favor de la pedagogía, no ha producido buenos resultados, lo que han aprovechado los ignorantes absolutos de lo que el magisterio significa como pedagogía.

## BIBLIOGRAFÍA

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid. Alianza.
- Fichte, J. G. (1976). *El destino del hombre*. Madrid. Espasa Calpe.
- Fichte, J. G. (1988). *Sobre la esencia del sabio y sus manifestaciones en el dominio de la libertad*. Madrid. Tecnos.
- Galino, M.A. (1968). *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*. Madrid. Gredos.
- González, F. E. (2001). *Generación del conocimiento y actividad educativa*. Rev. Complutense de Educación. Vol. 12, nº 2 (pp.427-484).
- González, F. E. (2009a). *El conocimiento filosófico y su valor educativo en la educación secundaria*. En *Conocimiento, diversidad e interacción educativa en educación secundaria*. Coord. Macías, E. Madrid. Universitas. En preparación.
- González, F. E. (2009b). *Sobre los fundamentos de la actividad educativa*. Madrid. Universitas. En preparación.
- González, F. E. (2009c). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores*. EEES. Madrid. Universitas.
- Hegel, G. W. F. (1980). *Esencia de la filosofía y otros escritos*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid. FCE.
- Jaeger, W. (1974). *Paideia*. México. FCE.

- Kant, I., Lessing, G. E., Herder, G. J., Schiller, I. y otros. (1988) ¿Qué es la Ilustración?. Madrid. Tecnos.
- Lledó, E. (1984). La memoria del Logos. Madrid. Taurus.
- Martínez Conesa, J. A. (1975). Notas filológicas a los conceptos paideia y educación. Revista de Psicología aplicadas. Vol. 8, nº 13 (pp.49-64).
- Platón (1972). Obras completas. Madrid. Aguilar.
- Rousseau, J. J. (2007). Julia o la Nueva Eloisa. Madrid. Akal.
- Schelling, F. W. J. (1984). Lecciones sobre el método de los estudios académicos. Madrid. Editora Nacional.
- Schiller, F. (1981). Cartas sobre la educación estética del hombre. Madrid. Aguilar.
- SchiLLER, F. (1985). Sobre la gracia y la dignidad. Barcelona. Icaria.
- Tovar, A. (1986). Vida de Sócrates. Madrid. Alianza.
- Zubiri, X. (1963). Cinco lecciones de filosofía. Madrid. Sociedad de Estudios y Publicaciones.



# LA SEGUNDA REPÚBLICA Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Antonio Molero Pintado

## RESUMEN

El autor analiza la reforma educativa republicana llevada a cabo en torno a la formación de los maestros, contextualizando los tiempos históricos del célebre quinquenio con los legislativos, los políticos y los pedagógicos. Asimismo, realiza una visión interior del acontecer republicano y las variables que se presentan en los momentos álgidos del nuevo régimen. La formación de los maestros –sobre la que también se incluye una visión panorámica de los antecedentes– es abordada con carácter sucesivo desde los principios legislativos que va aprobando el Ministerio de Instrucción Pública, las reformas institucionales de los organismos que intervienen en esta función, y el impacto que dichas reformas provocan en la opinión pública profesional. Especial atención merece el Plan Profesional aprobado en 1931 que verdaderamente representa el mejor exponente de las nuevas directivas adoptadas, así como las nuevas reglamentaciones que se van sucediendo. El artículo se detiene también en otros aspectos de interés referidos a tareas tan diferenciadas como los cursillos de selección profesional, los cursos de perfeccionamiento, las Instituciones superiores vinculadas al cultivo de las ciencias educativas, la Inspección profesional y otras.

**PALABRAS CLAVE:** Segunda República, Confesionalidad, Institución Libre de Enseñanza, Escuelas Normales, Ministerio de Instrucción Pública, Misiones Pedagógicas, Plan Profesional, Centros de Colaboración Pedagógica, Coeducación.

## ABSTRACT

The author analyzes the republican educational reform carried out around teachers' training, contextualizing the historical times of the celebrated five-year period with the legislatives, the politicians and the pedagogic ones. Likewise the author produces an internal view of the subjects and the variables that are presented in the algid (culminating) moments give (of) the new regime. Teachers' training including a panoramic view of the precedents - is dealt with successive character from the legislative principles that the Public Instruction Department passes, the institutional reforms by the organizations participating at this function, and the impact that these reforms cause in the public professional opinion. Special attention is required by the Professional Plan approved in 1931, that truly represents the best exponent of the new adopted managements, as well as the new regulations that follow one another. The article also refers to interesting aspects related to very different tasks as the professional selection courses, the improvement courses, the superior Institutions linked to the educational sciences promotion, the professional Inspection and others.

**KEY WORDS:** Second Republic, Confessionality, Free Institution of Teaching, Normal Schools, Public Department, Pedagogic Missions, Professional Plan, Pedagogic Collaboration Centres, Coeducation.

## INTRODUCCIÓN

Entre los rasgos que caracterizan cualquier trabajo historiográfico que pretenda un acercamiento solvente sobre un tema objeto de investigación, hay uno que desde mi perspectiva destaca sobre los demás. Me refiero a la necesidad de contextualizar el fenómeno objeto de estudio y relacionarlo con el conjunto de singularidades que una sociedad tiene en un momento concreto de su existencia. Si bien ésta es una necesidad genérica, hay veces que resulta inexcusable si se quiere que el trabajo se ajuste a los cánones habituales de la comunidad científica.

El período de la Segunda República reclama, como ningún otro, el tipo de exigencias citadas dada la brevedad cronológica de su duración, la intensidad técnica de las medidas pedagógicas adoptadas, y la trascendencia pública de algunas de las decisiones gubernamentales. Para empezar, creo que es necesario realizar una mirada hacia dentro, una reflexión interior que refleje las alternativas de un régimen que experimentó profundos cambios en su trayectoria. Desde mi percepción, las “cuatro” Repúblicas que se sucedieron en este tiempo provocadas por la diversidad de las estrategias de los sucesivos gobiernos, exigirían un tratamiento por separado. Solo desde una óptica de síntesis se puede hablar en singular acerca un período que ofreció una pluralidad manifiesta tanto en los aspectos conceptuales como en los procedimentales. Así, el primer bienio tuvo una significación marcadamente creadora que buscaba la ansiada identidad republicana; el segundo representó ante todo los deseos de contrarreforma sobre la política seguida en el tiempo anterior; el tercero se remonta a las vísperas del conflicto civil abierto y tuvo un tono más radical mientras de intentaba una tímida vuelta a los ideales de la primera hora; finalmente el cuarto se desarrolla paralelamente al estallido de la contienda y vive su impronta en los aledaños de las trincheras.

Lo verdaderamente representativo es que durante los cuatro períodos, la educación –en sentido amplio– siempre estuvo presente en las grandes decisiones, e incluso ocupó un puesto de vanguardia en los momentos estelares de los sucesivos gobiernos con independencia de su color político.

## LOS TIEMPOS PRERREPUBLICANOS

Es equívoco suponer que la Segunda República surgió sin “antecedentes” tanto en el terreno de lo político como en el educativo. La efímera República de 1873 con sus proyectos y utopías, había sido un reclamo ideológico permanentemente invocado por los hombres disidentes de una Restauración que armonizó como pudo los altibajos sociales que estaba experimentando el país. También, el modelo de cambio seguido en otras naciones, especialmente Francia, motivó a los políticos españoles que pretendían seguir sus huellas. La figura de Jules Ferry y su programa pedagógico fue siempre sentido como propio y buena parte de sus propuestas se incorporaron a los objetivos reformadores en educación que se estaban diseñando en nuestro país. Al mismo tiempo y de puertas adentro, estaban surgiendo iniciativas institucionales que iban a cambiar definitivamente el panorama. Como consecuencia inmediata de la Constitución de 1876 donde se



declaraba la confesionalidad católica del Estado pero que también creaba espacios de libertad y de opinión, nació la Institución Libre de Enseñanza, el proyecto educativo de mayor calado que llegó hasta la guerra civil. En estos años también emergieron otras entidades políticas -el Partido Socialista Obrero Español, entre ellas-, que no solo abanderaron un campo político nuevo sino que incluyeron entre sus reivindicaciones propuestas educativas de trascendencia.

Todos estos tiempos históricos habría que analizarlos a la luz de las influencias recíprocas entre la sociedad real, su estructura demográfica y económica, el papel de las élites y los grupos de poder, la influencia poderosa de la Iglesia y, sobre todo, con la ausencia de una verdadera cultura ciudadana que fuera capaz de arrinconar, o al menos de equilibrar, la influencia de las oligarquías especialmente eficaces en los entornos rurales. Tampoco estaría de más resaltar los perfiles del tiempo estrictamente político que España atravesó durante el primer tercio del siglo. Los avatares internos y externos muchos de ellos de extremada complejidad, alcanzaron su cenit con la dictadura primorriverista. El país, a pesar de los brotes culturales innegables generados por personas e instituciones de alto prestigio, andaba necesitado de un giro en sus proyectos colectivos.

Por otra parte, el panorama educativo presentaba serias carencias. Cuando amanece el siglo XX casi las dos terceras partes de la sociedad española es analfabeta. El número de escuelas públicas era tan insuficiente que ni siquiera cubría el crecimiento vegetativo de la población infantil. Los atisbos técnicos que empiezan a implantarse en Europa, como la graduación de los centros escolares, es todavía una experiencia mínima en el sistema escolar español. También existía una enseñanza privada con raíces, especialmente vinculada a las órdenes religiosas y grupos afines. La enseñanza secundaria se destinaba a las minorías y la Universidad, salvo excepciones, proseguía con su vida lánguida y anclada en los prototipos docentes de la centuria anterior. No es objetivo de este artículo pasar revista a las realizaciones singulares y positivas en el terreno de la educación, que también las hubo, sino destacar la temperatura pedagógica de unas décadas cuajadas de experiencias de todo tipo. Por eso la proclamación republicana hay que entenderla e interpretarla en función de estos hechos que marcaron su rumbo, sobre todo en la primera hora. Y acaso no sea baladí recordar que la crisis económica internacional surgida en 1929 oscurecía el panorama de reformas previsto por el nuevo régimen, cuando aún no había iniciado su andadura.

## **LA EDUCACIÓN COMO FACTOR CLAVE DE LAS REFORMAS REPUBLICANAS**

Cuando el nuevo gobierno comenzó a desgranar los pormenores de su política educativa, hecho que acaeció de forma inmediata a su toma de posesión, pronto se vio cuál iba a ser uno de sus principales ejes de actuación: la importancia otorgada a la educación como concepto general y a la escuela en particular, como los vehículos idóneos para llevar adelante sus propuestas. La finalidad básica de estos objetivos era la de promover el cambio social a través del cambio educativo, proceso verdaderamente revolucionario a juzgar por los antecedentes históricos españoles anteriores a 1931<sup>1</sup>. La escuela era concebida como una “fábrica” de ciudadanía, un lugar preferente para lograr buenos ciudadanos ilustrados y comprometidos y no simplemente

---

<sup>1</sup> Sobre estos aspectos puede verse la obra de Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva. Edición y Estudio Introductorio de Antonio Molero Pintado.

súbditos. A su vez, siguiendo conceptos genuinamente ginerianos e institucionistas en general, la escuela no dependía solo del edificio, ni del mobiliario, ni del material de enseñanza, sino de la voluntad cooperadora de la comunidad educativa del lugar, tanto la eminentemente profesional como la social. De ahí la importancia dada a las Escuelas Normales, a la Inspección de Primera Enseñanza, a los Consejos Escolares, entre otros colectivos. En este juego entrecruzado de fuerzas y representaciones, hay una que pasará a ocupar un lugar de privilegio: me refiero a la figura del maestro. Reseñar e interpretar las numerosas medidas directas e indirectas que fueron adoptándose en los meses siguientes en torno a estos profesionales, equivaldría prácticamente a reflejar la parte más significativa del impulso ministerial.

Aludía al principio de este artículo a los distintos períodos republicanos que se dieron cita en el célebre lustro. Pues bien, justo es reconocer que la obra más creadora y genuina del nuevo régimen, se produce fundamentalmente durante el primer bienio y ello fue debido, en buena parte, a la unidad en la gestión que durante este tiempo presidió las tareas político-administrativas<sup>2</sup>. Efectivamente, solo dos Ministros ocuparon la Cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes: Marcelino Domingo Sanjuán y Fernando de los Ríos y Urruti. A su vez, Rodolfo Llopis ocuparía durante ambos mandatos, la Dirección General de Primera Enseñanza, puesto clave en el organigrama del Ministerio. Esta conjunción de personas y objetivos ya no volvería a repetirse durante los años siguientes en los que el vértigo de nombramientos y relevos se produjo de una manera incesante.

Marcelino Domingo fue un activo miembro del partido Republicano Radical Socialista, antiguo maestro, y prolífico escritor de numerosos libros y artículos. Estuvo al frente de Instrucción Pública durante ocho meses en los que realizó una tarea importante que afectó a muchos puntos sensibles del sistema educativo<sup>3</sup>. A modo de ejemplo cito los tres célebres Decretos aprobados durante los primeros treinta días de su gestión: sobre el bilingüismo, sobre la libertad de instrucción religiosa, y otro relacionado con la reforma del Consejo de Instrucción Pública. Pero su actividad posterior fue igualmente destacada afectando a numerosos puntos relacionados con el tema objeto del presente artículo.

Con el ánimo de incidir exclusivamente en los aspectos básicos de la obra legislativa llevada a cabo en este tiempo, cito algunas disposiciones que me parecen de especial relevancia. El Decreto contra el intrusismo profesional que pretendía atajar los abusos que en este campo se estaban cometiendo en la enseñanza privada, la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas y, finalmente, la constitución de los Consejos de Primera Enseñanza. Obvio es destacar las repercusiones de todo orden que estas medidas provocaron. Semanas más tarde vio la luz otra disposición organizando los Cursos de selección profesional<sup>4</sup> como alternativa a las oposiciones y el célebre Decreto sobre reforma de las Escuelas Normales<sup>5</sup>, que desarrollaba probablemente el plan de formación del magisterio más completo que haya tenido la educación española en toda su historia.

Es obvio que estas dos últimas disposiciones –aparte de otras relacionadas con las tareas del perfeccionamiento del profesorado, de las que hablaré más adelante- son las que más incidencia tienen sobre mi tema de trabajo. Pero, aunque sea tangencialmente, quiero referirme a las secuelas

---

2 De los diferentes trabajos que he publicado sobre este tiempo, destaco la obra siguiente: Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Educación Abierta/Santillana. Aula XXI.

3 Domingo, M. (1932). *La escuela en la República (La obra de ocho meses)*. Madrid: M. Aguilar Editor.

4 Decreto de 3 de julio de 1931

5 Decreto de 29 de septiembre de 1931

de las últimas oposiciones convocadas en tiempos de Primo de Rivera –las clásicas oposiciones de 1928- que tuvieron unos efectos altamente negativos durante los tres años siguientes. La historia se remonta al mes de julio del año citado en el que se anunció la convocatoria de 3.000 plazas para ingreso en el magisterio, de las que en primera instancia se cubrieron aproximadamente la mitad. Ante las reiteradas protestas de los opositores suspendidos –recuerdo que en ese año España vivía en plena dictadura con los derechos ciudadanos muy limitados- las autoridades competentes publicaron hasta dos listas de gracia complementarias que permitieron aprobar a 5.838 aspirantes en total. Como las protestas seguían arreciando, en las vísperas republicanas, esto es, el 6 de abril, se anunció una nueva convocatoria para que los rechazados repitieran los ejercicios. En el intervalo se proclamó la República.

El Ministerio de Instrucción republicano heredó un problema delicado que no había creado pero que tenía que resolver. Para ello dotó 1.000 nuevas plazas que habrían de cubrirse a través de un sistema mixto de pruebas sencillas, informes o cursillos breves, en función de la situación administrativa de los aspirantes. A pesar de que las protestas no desaparecieron, el Ministerio consideró zanjado el asunto.

Precisamente para superar este estado de cosas se crearon los Cursillos de selección profesional que habrían de durar, aproximadamente, tres meses de tiempo total. El plan comprendía varias esferas de actuación. La primera de ellas se desarrollaba en las capitales de cada provincia en base a lecciones teóricas y presenciales; la segunda tenía un carácter práctico impartándose en las propias escuelas; finalmente, la tercera se vinculaba a la Universidad, donde los aspirantes complementaban su formación cultural. Los principios inspiradores de esta experiencia eran buenos en base a la diversidad de las pruebas, la participación en los ejercicios de entidades profesionales de prestigio –entre ellas, insisto, nada menos que la Universidad- y la acreditación de una experiencia documentada. Con arreglo a estos criterios se realizó la primera convocatoria para repartirse 5.000 plazas a la que concurrieron 16.248 aspirantes. Sin embargo, el desarrollo de las pruebas no se ajustó a las previsiones iniciales. Surgieron protestas de todo tipo, el boicot se extendió a muchos tribunales, se organizaron incluso asociaciones en defensa de los intereses de los aspirantes. Las páginas del libro de Rodolfo Llopis ya citado en páginas anteriores, son extraordinariamente descriptivas de las dificultades encontradas entre los inscritos que rechazaban cualquier forma de selección. Al final, y a pesar de todas las complicaciones, los Cursillos se realizaron pero año y medio después aún coleaban algunos flecos de la convocatoria.

## **LA REFORMA DE LAS ESCUELAS NORMALES: LAS ESENCIAS DEL PLAN PROFESIONAL**

La formación de los maestros españoles venía regulada con anterioridad a la proclamación republicana por el plan del Ministro de Instrucción Francisco Bergamín, aprobado en 1914. Era un proyecto sencillo de cuatro años de duración más una reválida, al que los aspirantes podían acceder a los quince años de edad sin ningún requisito académico previo salvo los estudios primarios. Sin embargo, tuvo aportaciones interesantes de carácter pedagógico que supusieron el reforzamiento de algunas disciplinas y el ambiente general de las Escuelas Normales. Además unificó el título de maestro de primera enseñanza para ambos sexos, suprimiendo la clásica división entre maestros elementales y maestros superiores que venía prevaleciendo en las décadas anteriores. Solamente este hecho justificaría su importancia, aunque no pudo evitar que la “carrera

de maestro” estuviera situada en los modelos humildes que la habían caracterizado desde la creación de la primera Escuela Normal en España en 1839.

Las propuestas de revisión de los planes de formación de maestros ocuparon frecuentemente las páginas de los medios profesionales, de los congresos y, en general, en los órganos de representación. Propuestas hubo, y muy detalladas, que aspiraban a la homologación del sistema con los habituales en otros países y que pedían además, la elevación de los requisitos académicos para el ejercicio de la docencia primaria. Todo ello unido a una nueva consideración social de su función y la mejora de sus retribuciones. Por eso, cuando el Ministerio de Instrucción republicano se plantea la reforma de la formación de maestros lo hace desde otra perspectiva. Ya no se trata de dar un retoque a los planes anteriores, sino de revisar en profundidad los sistemas disponibles para atender con las suficientes garantías una de las piezas básicas del entramado educacional en que se había embarcado el gobierno.

El Decreto de 29 de septiembre de 1931 sobre reforma de las Escuelas Normales<sup>6</sup>, también conocido como “Plan Profesional”, incorpora en su articulado aspectos que ya estaban en proyecto para otros niveles educativos. En primer lugar fusiona las Normales dejando solo una por provincia. Antes de esta reforma existían en nuestro país 91, quedando reducidas posteriormente a 54 a pesar de haber mantenido las dos de Madrid y de haber creado una en Barcelona y otra en Melilla. A su vez, se establece que cada una de ellas solo podría contar con 10 profesores numerarios, aparte de profesores especiales y profesores auxiliares lo que obligó a jubilar por procedimientos diversos a los que superaban esta cifra. El hecho de la fusión no era la resultante de un deseo estadístico de la Administración, sino el imperativo inevitable de un nuevo concepto que surgía con fuerza en el horizonte político-educativo español apadrinado por el nuevo gobierno: el establecimiento de la coeducación. Las discusiones sobre esta medida protagonizaron no pocos debates parlamentarios y apasionadas confrontaciones en los medios de comunicación. Estaba en juego una nueva filosofía del acto educativo, una nueva visión del marco relacional de los alumnos, en definitiva, una sociedad diferente alumbrada por criterios ajenos a la cultura religiosa que había predominado hasta el presente.

La reforma proseguía con perfiles verdaderamente novedosos. Tal vez el más revolucionario por desconocido y porque rompía con una inercia histórica, era el de la nivelación académica con el resto de los estudios superiores para ingresar en las Normales. Se trata de la exigencia del título de Bachiller o, en su defecto, estar en posesión del título de maestro conforme al Plan Bergamín de 1914. Como puede suponerse la oleada de críticas y de aplausos fueron constantes ante esta medida. Para los más deseosos de introducir una reforma en profundidad en los estudios del magisterio, la propuesta era la única que podía relanzar la vida académica de una carrera que había languidecido durante muchas décadas en el mercado profesional español. Para los otros, para los detractores, esta exigencia podría suponer la liquidación de las Normales ya que serían muy pocos los aspirantes a ingresar en sus aulas. ¿Cómo un Bachiller se iba a sentir tentado por estos estudios cuando los perfiles de esta profesión eran tan bajos? Pero la respuesta a estos interrogantes venía incluida en otros aspectos del célebre Decreto. En él se establece que el acceso,

---

6 Entre otras cuestiones, en el Preámbulo del Decreto se dice lo siguiente: “Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención, se le ha prestado en todos sus aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear escuelas pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella”.

previo examen-oposición, se haría a plazas limitadas con un máximo de 40 por Normal. La carrera duraba 3 años seguida de una reválida, más un año completo de prácticas en una escuela en el que los alumnos-maestros disfrutaban ya del sueldo de entrada fijado en el escalafón que era de 3.000 pesetas anuales. Al término de este tiempo de prácticas que eran tuteladas convenientemente por la Inspección y la Normal, y siempre y cuando los informes preceptivos fueran favorables al alumno, éste ingresaba directamente y por lo tanto sin necesidad de realizar ninguna oposición, en los escalafones del Estado con un sueldo de 4.000 pesetas.

La reforma desde dentro, era igualmente atractiva. De entrada se acentúa el carácter profesional de las asignaturas destacando sus aspectos didácticos. El cuadro de materias se estructura en torno a unos ejes equilibradamente distribuidos que incluyen los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociales, las metodologías especiales y las materias artísticas y prácticas. Como complemento esencial de la labor teórica en las clases, todos los alumnos realizan prácticas docentes en las escuelas anejas a las Normales u otras que determine la Inspección. En el tercer curso se incorporan los “Trabajos de seminario” que abren suavemente las vías de la especialización en terrenos tan propicios como la enseñanza de párvulos, la de los sordomudos, retrasados, superdotados, y las cuestiones relacionadas con la escuela rural, entre otros. Es decir, se estaba procediendo a la reconstrucción completa de la carrera y además a una reforma de los sistemas de acceso a la función pública.

El 17 de abril de 1933 se aprobó el Reglamento de Escuelas Normales donde se abordan otras cuestiones que terminan de perfilar la nueva arquitectura formativa que representan en ese momento las Normales. Se habla de becas, bolsas de viaje, excursiones científicas y artísticas, la creación de Residencias para los alumnos donde proceda y de la extensión docente<sup>7</sup>. Indudablemente, el bloque de propuestas irrumpe con fuerza en el horizonte pedagógico de la época creando expectativas renovadas. Pero no serán las únicas porque, desde otros ángulos, el gobierno va construyendo de forma acelerada todo un conjunto de medidas legislativas que terminarán siendo coronadas por la Constitución.

## NUEVOS ASPECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

La Constitución española de diciembre de 1931 tuvo, entre otros muchos aspectos de distinto orden, la especial singularidad de llevar a su articulado aspectos esenciales del programa pedagógico republicano. Se diría incluso, que algunos de ellos parecían más propios de Leyes especiales, pero no fue así porque el legislador quiso incrustar en el frontispicio constitucional sus principales postulados. Conceptos como libertad de cátedra, escuela unificada, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, el sentido laico de la enseñanza que “hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”, son los más principales de una Constitución que nace con voluntad pedagógica ya que la cultura, en general, es considerada como “una atribución esencial del Estado”. También incluye en el polémico artículo 26 la prohibición de ejercer la enseñanza a las órdenes religiosas, lo que provocará una catarata de reacciones públicas y privadas y la confrontación permanente de la vida política del país.

---

7 El art. 147 dice lo siguiente: “En cada Escuela Normal se creará un Museo pedagógico donde los alumnos y Maestros puedan informarse de cuantos problemas relativos a la Escuela y a la enseñanza deseen conocer”.

Durante 1932 se aprobaron otras medidas altamente innovadoras para la formación del profesorado. Una de ellas fue la creación de la Sección de Pedagogía dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. La otra fue la aprobación del Reglamento de la Inspección de Enseñanza Primaria. El nacimiento de la primera de ellas supuso, a su vez, el cierre de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que había venido funcionando en Madrid desde 1909 como un centro superior para el estudio de las disciplinas pedagógicas, aparte de la formación específica del profesorado de las Escuelas Normales y del Cuerpo de Inspectores<sup>8</sup>. Durante 23 promociones, salieron de sus aulas más de setecientos alumnos que poblaron las plantillas de los cuerpos docentes y nutrieron las editoriales con numerosas aportaciones escritas. La nómina de su profesorado y el cúmulo de experiencias pedagógicas abordadas desde las diferentes cátedras revelan la categoría de un centro que llegó a su fin como consecuencia inevitable de los nuevos planteamientos académicos. Efectivamente, la nueva Sección de Pedagogía nacía con el espíritu diferente, y sobre todo con el deseo de integrar en el horizonte universitario directo, el cultivo de las ciencias educativas. Parte del profesorado de la extinta Escuela de Estudios Superiores, integró las plantillas de catedráticos de la Facultad y, de alguna manera, sus vivencias anteriores pasaron a formar parte de la nueva experiencia. Uno de los objetivos atribuidos a la nueva Sección era que debería servir de espacio natural para la ampliación de estudios del magisterio primario. Así salió de manos del legislador aunque luego tanto las trabas administrativas, como las dificultades económicas de los aspirantes y el reducido número de becas y licencias adjudicadas a los potenciales usuarios, disminuyó considerablemente su impacto entre este colectivo docente. Ello no impide reconocer la significación que tuvo la elevación universitaria de los estudios pedagógicos que ya había sido largamente ansiada por las asociaciones profesionales desde hacía más de una década.

El Reglamento de la Inspección fue interpretado desde su aprobación como un verdadero estatuto de la función inspectora. La discrecionalidad con que este Cuerpo había sido manejado por el poder político desde tiempo atrás -entre ellas la movilidad en los destinos-, la imprecisión de sus funciones, el olvido de su especificidad pedagógica en beneficio de otras relacionadas con el control y el seguimiento disciplinario de los maestros, la escasez de su número, entre otras causas, habían motivado una falta de enraizamiento real en sus esferas de influencia. El nuevo Reglamento corrigió la mayoría de los defectos apuntados, pero sobre todo profesionalizó los trabajos y los objetivos convirtiendo a los Inspectores en agentes del cambio educativo que el Ministerio anhelaba conseguir. Surgieron los Centros de Colaboración Pedagógica, una especie de reuniones zonales para que un conjunto de maestros no numerosos debatiera sus problemas y mantuviera vivo el espíritu de su tarea. Se publicaron revistas educativas, se incentivaron viajes, excursiones y visitas culturales, se impulsó la organización de Museos pedagógicos, se creó la figura del Inspector-maestro como un acicate para el ascenso profesional de determinados maestros no licenciados pero con acreditada experiencia profesional. Todo ello dentro de una programación supervisada por la Inspección Central que también auspiciaba iniciativas similares.

La labor de estas entidades significó un fuerte estímulo para las tareas del perfeccionamiento del magisterio. La celebración de atractivos cursos específicos -muchos de ellos destinados a los

---

8 Molero Pintado, A. y Pozo Andrés, M<sup>a</sup> M. del (1989). Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico de la Formación Universitaria de Profesorado Español. Madrid: Departamento de Educación, Universidad de Alcalá de Henares.

maestros de las escuelas rurales- fue muy numerosa a cargo bien de la administración educativa central, de los distritos universitarios o entidades provinciales, incluso se abrieron las puertas a la colaboración privada especialmente en aquellos casos en que los cursos tenían unas referencias ocupacionales. En la convocatoria de uno de ellos a cargo del ministerio de Instrucción Pública celebrado en 1933, se decía: “El temario no será exclusivamente profesional porque estos cursos deben procurar hacer desfilar por la mente de los reunidos una serie de temas generales y despertar un mundo de emociones humanas”.

A pesar de tanta iniciativa, el nivel de recepción por parte de los colectivos profesionales no siempre era el deseado. Las luchas internas y las supuestas afrentas corporativas estuvieron siempre agitando el panorama educativo. Concretamente, la reacción de parte del magisterio contra los alumnos de las nuevas Escuelas Normales fue manifiesta si hemos de dar crédito a las páginas de los órganos asociativos. Surge la revista *Estímulo* como órgano de la Federación Nacional del Grado Profesional del Magisterio que será el medio de defensa más visible para defender sus intereses. En el número de febrero de 1936 se publica un artículo titulado “En defensa de la dignidad”, en el que se incluye una especie de memorial de agravios cometidos contra ellos tanto por parte del Ministerio como de alguna prensa profesional.

La contrarreforma iniciada en el segundo bienio alcanzó de lleno a los nuevos proyectos del Ministerio de Instrucción Pública. Buena parte de los planes estelares de la política educativa abordada en 1931 entraron en una fase de ralentización, por ejemplo el vigoroso ritmo de construcción de escuelas que se había previsto realizar a lo largo de un quinquenio. Aparte de las dificultades económicas cada vez más acusadas como consecuencia de la crisis internacional, intervenían en todos estos aspectos argumentos de otro orden. El tema de la sustitución de la enseñanza impartida por las órdenes religiosas que debería recaer en centros del Estado según la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas aprobada a mediados de 1933, empantanó las relaciones entre los grupos políticos y la sociedad civil. La continuidad necesaria en la obra de todo gobierno, se vio truncada en este caso por el vuelco electoral y la llegada al poder de grupos conservadores enmarcados en la Confederación Española de Derechas Autónomas (C.E.D.A.) que no deseaba proseguir la política educativa adoptada tras la proclamación republicana. A pesar de la contundencia del articulado constitucional, aspectos clave de su contenido quedaron orillados u olvidados. La escuela unificada fue uno de ellos a pesar de haber sido invocada permanentemente en la literatura oficial. Igualmente, la lucha contra la coeducación estuvo siempre de plena actualidad. En 1934 se discutió en el Parlamento una propuesta para eliminarla de las Escuelas Normales. El laicismo en la enseñanza se aplicó en los centros públicos pero la sustitución de la enseñanza de las órdenes religiosas no dio los resultados apetecidos por el gobierno. Más aún, se crearon organismos seculares encargados de gestionar y dirigir los antiguos centros religiosos con un éxito evidente. Basta con hojear los Anuarios publicados por la Federación de Amigos de la Enseñanza (F.A.E.) para comprobar la amplitud de la oferta y el importante número de alumnos matriculados.

A pesar de todas las cuestiones indicadas, uno de los datos que más sorprende al historiador de la educación que se adentra en estos vericuetos de nuestro tiempo pasado, es el vigor de la educación en cualquier circunstancia política. El giro producido en España tras las elecciones de febrero de 1936 y el triunfo del Frente Popular volvió a poner sobre la mesa temas que ya tenían cinco años de vida y que estaban pendientes de cumplimiento. Fue durante la efímera presencia de Marcelino Domingo, otra vez al frente de Instrucción Pública. Pero igual reflexión podría hacer en torno a la guerra civil, cuando la educación vuelve a ser invocada para abanderar las ideologías



respectivas de los bandos contendientes<sup>9</sup>. En ese justo momento un tiempo se acababa y otro estaba a punto de inaugurarse. Fue una encrucijada de caminos complejos y duros que han venido concitando riadas de tinta en las últimas décadas.

Precisamente, como evocación de tantas vivencias dramáticas que tal vez anden necesitadas de versiones desapasionadas y no sometidas a ningún tipo de sectarismo, viene a mi memoria la obra del célebre poeta uruguayo Juan Carlos Onetti *Dejemos hablar al viento*. Eso pienso yo sobre aquellas vivencias, pero que sea el viento de la Historia y de los historiadores el que tenga la última palabra.

---

<sup>9</sup> La educación durante la Segunda República y la guerra civil. Tomo IV de la obra *Historia de la Educación en España* (1991). Estudio Preliminar, selección de textos, notas y documentos a cargo de Antonio Molero Pintado. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Madrid.

# LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA REPÚBLICA EN MÁLAGA (1931-1937)

Ángela Caballero Cortés

## RESUMEN

La proclamación de la **II República**, abrió horizontes de esperanzas y libertades para amplios sectores del país y supuso un **cambio** en todos los órdenes de la **vida política española**.

El Gobierno Provisional de la República situaba en el primer plano de sus preocupaciones los problemas referentes a la **educación** del pueblo. La República aspiraba a transformar la realidad española hasta lograr que España fuese una auténtica democracia. En este sentido los hombres encargados de consolidar el nuevo régimen nacido, especialmente en el primer bienio, pusieron su empeño en desarrollar una política educativa que reorganizara sobre **nuevas bases**, con una nueva filosofía social y pedagógica, el **sistema de enseñanza**.

Al igual que la sociedad, la **enseñanza** presentaba en Málaga múltiples contrastes. El alto índice de analfabetismo, el escaso número de escuelas públicas, el desinterés cultural, las precarias condiciones de vida de la clase social más numerosa de la clase baja, se acentuaba más con las desigualdades en que vivían las grandes familias, quienes, con una situación acomodada, enviaban a sus hijas a los "colegios de señoritas" y a sus hijos a instituciones regidas, fundamentalmente, por órdenes religiosas. Su situación de privilegio, les permitía el acceso a los centros culturales y recreativos que, ya desde el siglo anterior, se repartían por la ciudad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Historia, Política, República, Málaga, escuelas, analfabetismo, Misiones Pedagógicas, Colegios.

## ABSTRACT

The proclamation of the **Republic II** opened horizons of hopes and freedoms for wide sectors of the country and supposed a **change** in all the orders of the **political Spanish life**.

The Provisional Government of the Republic was placing in the first plane of its worries the problems concerning to the people education. The Republic was aspiring to transform the Spanish reality up to achieve that Spain was an authentic democracy. In this sense, those who were responsible for the new regime, to promote the development of educational politics on **new pedagogical bases** in order to create a new social and pedagogic philosophy, the **educational system**.

As the society, the **education** was presenting in Malaga several features. The high rate of illiteracy, the scanty number of public schools, the cultural disinterest, the precarious living conditions of the most numerous social class of the low class, was becoming more accentuated because of the disadvantages in which there were living the big families, who, with a well-off situation, were sending her daughters to the "misses' colleges" and her children to institutions governed, by religious in general. Her privileged position, was allowing them the access to the cultural and recreational centers that were arranged in the city from the previous century.

**KEY WORDS:** Education, History, Politics, Republic, Malaga, schools, illiteracy, Pedagogic Missions, Schools.

## I. INTRODUCCIÓN

La proclamación de la **II República**, en mi opinión, abrió horizontes de esperanzas y libertades para amplios sectores del país y supuso un **cambio** en todos los órdenes de la **vida política española**.

Al pueblo se le va a citar a cuatro comicios electorales, en un período de seis años. Los **problemas** que durante años venía padeciendo la sociedad española y que la República intentó resolver, fueron entre otros: el económico (las enormes desigualdades de la propiedad), el agrario, el centralismo, el tema de las nacionalidades, el del ejército, el de la iglesia, etc. A todos ellos venía a sumarse el de **la enseñanza**, con: **la falta de escuelas**, el alto porcentaje de analfabetos y los escasos presupuestos de Instrucción Pública, alimentados más tarde por los polémicos artículos de la Constitución de 1931, las hostilidades de la Iglesia y los enfrentamientos ideológicos, entre otros. Todos ellos fueron, a nuestro juicio, los protagonistas de los sucesos que se sucedieron durante estos años.

**En 1931, el contexto socio-político** en que se desenvolvía la vida del país en general, y en concreto la sociedad malagueña, era bastante **agitado**. Basta recordar los desórdenes e incendios, ocurridos en los primeros meses de la República. La virulencia de estos sucesos de mayo, en Málaga, pueden explicarse a partir de la considerable conflictividad social y económica, latente en la sociedad malagueña. La agricultura, la industria y el comercio, sufrieron un progresivo descenso. No hay que olvidar que la producción agrícola era la base de la riqueza, y que el comercio de exportación, a través del puerto de Málaga, el que le proporcionaba beneficios a la ciudad.

Los distintos partidos políticos se preparaban para acudir a las urnas. La primera cita tuvo lugar el **domingo 12 de abril de 1931**<sup>1</sup>. La victoria fue arrolladora por parte de los Republicanos. La Gaceta de la República convocaba, para el 28 de junio, Elecciones Generales de Diputados a Cortes Constituyentes. En Málaga, nuevamente la izquierda triunfaba, con una gran diferencia respecto a la coalición de derechas.

**Para las Elecciones generales de 1933**, los partidos políticos organizaban sus posiciones y preparaban sus campañas. Los más destacados líderes, de una u otra tendencia, llegaban a la ciudad para apoyar a sus candidatos. Reaparece nuevamente el periódico La Unión Mercantil, tras los destrozos causados en sus locales, en mayo de 1931<sup>2</sup>. La derrota de la izquierda, a nivel nacional, era un hecho. Málaga organizaba su estrategia electoral para la segunda vuelta. El día 3 de diciembre se celebraron las votaciones complementarias. Fue un triunfo rotundo del "Frente Unido Antifascista" que barrería en seis de los diez distritos malagueños.

Desde comienzos de 1934, hasta febrero de 1936, el ambiente político estuvo marcado, en general, por crisis ministeriales, represión del movimiento obrero, escándalos financieros,

---

<sup>1</sup> La Unión Mercantil, 12 de abril de 1931. El Cronista, 13 de abril de 1931. La Casa Consistorial fue visitada toda la noche, por el pueblo de Málaga, la mayoría mujeres y gente obrera.

<sup>2</sup> Sobre los sucesos de mayo de 1931, en Málaga cfr. entre otros: Boletín Oficial Eclesiástico. Los sucesos de 11 y 12 de mayo. Año 1931. (Archivo Municipal de Málaga), Diario de Málaga, 13 de mayo de 1931. El Cronista, 12 de mayo de 1931.

contrarreforma agraria, etc., y en el aspecto económico, por el estancamiento y deterioro del tejido social. Productos determinantes en la economía de la exportación malagueña, como era la pasa y el vino, bajaban cada vez más<sup>3</sup>. Las condiciones de vida se fueron deteriorando con salarios bajos, jornadas de trabajo largas y el paro en aumento.

Dos nuevos partidos republicanos nacían en Málaga: Izquierda Republicana y el Partido Radical-Demócrata<sup>4</sup>. Tras celebrar sus asambleas, nombrar sus representantes electos y suscribir la Coalición, el día 16 de enero de 1936, se procede al nombramiento de la Comisión Electoral. Equilibrio y moderación parecen ser las características más destacadas de las candidaturas del Frente Popular. El resultado de las elecciones supuso el triunfo de las izquierdas en los diez distritos malagueños. Así, Málaga reanudaba su vieja tradición de izquierdas y ponía en marcha el mecanismo que la llevaría a la Guerra Civil.

**Al hilo de los acontecimientos, el día 18 de julio de 1936**, la radio informaba que el ejército en Marruecos se había sublevado contra el Frente Popular. Ante tal noticia, Málaga se movilizaría, viviendo momentos decisivos en las primeras horas del Alzamiento<sup>5</sup>. A mediados de enero de 1937, se iniciaba la ofensiva de Queipo de Llano. Desorganización, falta de medios y baja moral, eran algunas de las características que vivía esta ciudad antes de la ofensiva final. Ante la falta de refuerzos, pedidos el día 7 de febrero de 1937, el Estado Mayor decidía trasladar el Cuartel General a Nerja y evacuar la ciudad. A la mañana siguiente, las fuerzas del Coronel Borbón atravesaban el río Guadalmedina y entraban en la ciudad. A las dos de la tarde las fuerzas desfilaban por Calle Larios.

Posteriormente, se disponía el nombramiento de una **Comisión Gestora Municipal**, con el fin de normalizar cuanto antes la función administrativa, que al ponerse al frente de la administración, sólo encontró "una ciudad sucia, exhausta, maltrecha y paralizada"<sup>6</sup>. Las necesidades de la ciudad para hacer frente a las mínimas exigencias, eran innumerables. Las ayudas del Gobierno nacional, se dedicaban a las mejoras materiales: construcción de viviendas, paseo marítimo, mercados, estación de autobuses, alcantarillado, pavimentación, etc. En grandes líneas, la situación que vivía la ciudad era lamentable: chabolismo, hacinamiento, zonas infradotadas, ausencia de equipamiento. A todo ello venían a unirse las precarias condiciones económicas, la carencia de materiales, la miseria, y la represión.

## II. IDEALES EDUCATIVOS DE LA II REPÚBLICA

El Gobierno Provisional de la República situaba en el primer plano de sus preocupaciones los problemas referentes a la **educación** del pueblo. La República aspiraba a transformar la realidad española, hasta lograr que España fuese una auténtica democracia. En este sentido, los hombres encargados de consolidar el nuevo régimen, nacido especialmente en el primer bienio, pusieron

---

3 Boletín de la Cámara de Comercio Industria y Navegación de Málaga. Año 1934-1935.

4 La Unión Mercantil, 28 de mayo de 1934.

5 Sobre la Guerra Civil en Málaga cfr. entre otros: Boletín Oficial de la Provincia, n° 45. Málaga 23 de febrero de 1936. Cortés Salido, J. (1952). Memorias. Málaga. Largo Caballero, F. (1967). Mis Recuerdos. México. Mundo Obrero, 10 de febrero de 1937.

6 Excmo. Ayuntamiento de Málaga. (1939). Memoria de su labor desde la Gloriosa Liberación de la ciudad, el día 8 de febrero de 1937, hasta el 30 de septiembre de 1939. Año de la Victoria. Málaga. Imprenta Zambrana. "Casas particulares incendiadas, grupos escolares destruidos, bibliotecas, archivos, edificios religiosos, conventos y capillas incendiadas y saqueadas, establecimientos comerciales asaltados y desvalijados." (Archivo Municipal de Málaga).

su empeño en desarrollar una política educativa que reorganizara sobre **nuevas bases**, con una nueva filosofía social y pedagógica, el **sistema de enseñanza**.

*El primer decreto* del Gobierno Provisional en materia educativa, *de 29 de abril*, referente a la enseñanza nacional, introducía el bilingüismo en las escuelas de Cataluña. *El segundo*, *de 5 de mayo*, se refería a la *organización del Consejo de Instrucción Pública*. *El tercero*, *de 6 de mayo de 1931*, hacía referencia a la *enseñanza religiosa*. El Gobierno continuaba su camino de reformas. De este modo, el *decreto de 29 de mayo* creaba las *Misiones Pedagógicas*, el *de 23 de junio*, 7.000 plazas de maestros y maestras con destino a las escuelas nacionales y el *de 29 de septiembre* del mismo año, procedía a una reforma profunda de las *Escuelas Normales*. También se reguló un aspecto importante de la enseñanza primaria, como era la *Inspección*. En este sentido el *decreto del 2 de diciembre de 1932*, aportaba una concepción más moderna de la Inspección de Enseñanza Primaria. Se creaba la *Junta de Inspectores*, con la función de coordinar las iniciativas a nivel provincial, y la Inspección Central, como órgano de enlace entre el Ministerio y los servicios provinciales, cuya misión era la de orientación, control y garantía de la reforma pedagógica inspiradas con la República.

La República comprendió, desde un primer momento, que se necesitaban miles de **escuelas** y construyó cuantas le fue posible. Pero necesitaban también buenos **maestros**, con título tenían muchos, pero su formación era deficiente. Había que pensar en un sistema que seleccionase y perfeccionase al mismo tiempo. Había que preocuparse de los maestros que estaban ya en servicio activo, para mejorar su formación pedagógica. Y así se hizo, con los "*Cursillos de Selección del Magisterio*" y los "*Cursillos de información cultural y pedagógica*", confiados a la Inspección y a las Escuelas Normales.

Es cierto que las **Escuelas Normales** atravesaban una crisis profunda. A la formación del magisterio se les señalaba su deficiente preparación, general y profesional. Es por ello que el Artículo 1º, sobre la reforma de la Escuela Normal, quedase redactado en los siguientes términos: "la preparación del magisterio primario comprenderá tres períodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. Los aspirantes al magisterio harán la preparación correspondiente al primer período en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza; la del segundo, en las Escuelas Normales y la del tercero, en las escuelas primarias nacionales"<sup>7</sup>. El Artículo 2º decía que las Escuelas Normales eran centros docentes, a quienes se confiaba la formación profesional del magisterio primario, en régimen de coeducación y con un profesorado masculino y femenino. El decreto recogía también el ingreso de los alumnos mediante examen-oposición, los ejercicios que lo componían, el tribunal encargado de seleccionar a los aspirantes, las prácticas docentes en las Escuelas Anejas a las Normales y en las demás escuelas unitarias y graduadas, el sueldo de los maestros, su ingreso en el escalafón del magisterio, etc.

Otro campo de atención era la **Inspección Profesional de Primera Enseñanza**<sup>8</sup>. En este sentido, se anularon los nombramientos hechos de forma arbitraria en la Dictadura. Se estableció una ordenación de plantillas, se cubrieron reglamentariamente las vacantes, se dictaron normas para seleccionar los nuevos inspectores, y la posibilidad de la incorporación de maestros a la función inspectora. Así, y una vez aprobados los presupuestos, la Inspección quedaba incrementada con cien plazas de nueva creación.

---

7 Decreto de 29 de septiembre de 1931. Gaceta del 30 de septiembre.

8 Decreto de 2 de diciembre de 1932.

El decreto de 2 de diciembre de 1932 suponía, desde el punto de vista profesional y técnico, el mayor avance de la Legislación hasta el momento. La finalidad de la Inspección quedaba definida claramente en su Artículo 1º: "La Inspección profesional de Primera Enseñanza es el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las escuelas nacionales y de las instituciones educativas auxiliares de las mismas. Velará, igualmente, por el cumplimiento de las leyes, en los demás Establecimientos de Primera Enseñanza de carácter público o particular. Dicho organismo estará integrado por la Inspección Central y por las **Inspecciones Provinciales de Primera Enseñanza**". En 1934 la plantilla de Inspectores en Málaga estaba formada por Francisco Verge Sánchez, Eulalia Bachs Gelpi, Juan García Magariño, Jacinto Ruiz Santiago y Sinforosa Vallejo Lara<sup>9</sup>.

Aunque el **Gobierno Provisional** abordase, en un primer momento, los temas relacionados con la instrucción primaria, no desatendió otros campos de actuación, como eran las Enseñanzas Medias. Por ello, el *Decreto de 13 de mayo de 1931* suprimía el *Plan Calleja de Bachillerato*, restableciendo la vigencia del *Plan de estudios de 1903*. Procedía a establecer las titulaciones adecuadas para cada nivel de enseñanza, exigiendo mediante *Decreto* de 21 de mayo, la necesidad del *título de Licenciado para la Enseñanza Media*.

Respecto a las **Enseñanzas Medias**, el principal problema que tuvo que afrontar el Ministerio de Instrucción Pública, fue el derivado de la *Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas*<sup>10</sup>. El problema no era solamente el de la sustitución del profesorado religioso por un profesorado laico, sino también el de la creación de centros estatales adecuados. El *Decreto de 26 de agosto de 1933*, trataría de resolver el problema de los edificios necesarios, mediante la *creación de institutos nacionales, institutos elementales y colegios subvencionados*. Otra novedad importante sería la creación de la *Inspección General de Segunda Enseñanza*, obra del *Decreto de 30 de diciembre de 1932*. También, y por Decreto de 27 de enero de 1932, se creaba la Sección Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

En el **ámbito universitario**, cabe destacar el *proyecto de Ley de Bases de Reforma Universitaria*, que aunque no llegó a convertirse en Ley, reflejaba el pensamiento reformador, en este nivel de enseñanza. Fue presentado a las Cortes por el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, el 17 de marzo de 1933.

Disueltas las Cortes y convocadas las siguientes elecciones, el Frente Popular, incluía en su programa educativo las aspiraciones que la República había intentado realizar en los primeros momentos. En tal sentido, se impulsaban las enseñanzas medias y profesionales, la concentración de la enseñanza universitaria, y la promesa de poner todos los medios necesarios para que la juventud obrera y, en general, los estudiantes más capaces, pudieran acceder a la enseñanza media y superior.

Con el triunfo del **Frente Popular**, volvía a la cartera de Instrucción Pública su primer titular: Marcelino Domingo, cuya política se centraría especialmente en la enseñanza primaria. Al tener lugar la Guerra civil, la educación se convertiría en instrumento ideológico. Constituido el 5 de septiembre de 1936 un nuevo Gobierno, integrado por socialistas y comunistas, bajo la presidencia de Largo Caballero, la educación, considerada como un privilegio de la clase dominante, iba a ser destinada a la promoción del proletariado y del campesinado.

9 Álvarez, R. Comas, J. Vega, J. (1934). Manual del Inspector de Primera Enseñanza. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

10 Ley de 2 de junio de 1933. Artículo 30 "Las Ordenes y Congregaciones religiosas no podrán dedicarse al ejercicio de la Enseñanza".

Terminada la **Guerra Civil**, el primer objetivo del nuevo Gobierno sería la depuración ideológica de los distintos elementos del sistema educativo republicano. Ésta, no sólo alcanzaría al estamento docente, sino a los propios alumnos, así como a los elementos materiales: libros de textos, bibliotecas, etc. En este sentido, se creaban comisiones de ámbito nacional, para la depuración del profesorado de la Universidad y Escuelas Técnicas Superiores y para docentes de grado medio, bachillerato y enseñanza primaria.

### III. SE CREAN NUEVOS ORGANISMOS PARA IMPULSAR LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

La realidad cultural que vivía el país en estos años, difícilmente favorecería la asimilación de todo lo que suponía este nuevo modelo. La República, y todo lo que ella suponía, llegaba en un momento -la España de los años treinta- en los que el país no estaba preparado para asumir este nuevo régimen. La herencia acumulada de épocas anteriores, impregnaba de tal manera las mentalidades, las instituciones, la vida española, en general, que iba a ser difícil el cambio. Por otro lado, el país se encontraba con la no preparación cultural, con la falta de una conciencia social y con marcadas diferencias sociales, difíciles de superar. Mentalidades opuestas se enfrentaban. Concebían de muy distinta manera la sociedad, el estado, la familia, la persona. A todos ellos, unos y otros, los utilizarían como argumentos para plantear el cambio de la realidad social.

Sin embargo, y a nuestro juicio, dos serían los modelos de enseñanza que se gestaron en este período. **Un primer modelo** se impondría con la II República. El talante de los hombres de esta época, calaba profundamente en una buena parte de la población española. Hay que tener en cuenta que todo modelo aparece enraizado en las corrientes anteriores. Y desde este punto de vista, hay que recordar que el modelo educativo republicano, se relacionaba e influenciaba con la Institución Libre de Enseñanza. Figuras como Julián Sanz del Río, y el rondeño Francisco Giner de los Ríos, aspiraban a una transformación radical de España, mediante la renovación pedagógica, haciendo a través de la educación, el camino de una nueva España. Serían también dos hombres, en el Ministerio de Instrucción Pública, en la época republicana, Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, los que trabajen y se esfuercen, utilizando la vía del decreto para iniciar un programa de cambios, que afectarían y repercutirían en la política educativa del país.

Fruto de estos años, y en el primer año de vida de la República, se publicarían disposiciones de gran trascendencia, que serían el reflejo de la preocupación del Ministerio por romper con los planteamientos educativos de la Dictadura. Desde nuestro punto de vista, con Marcelino Domingo al frente del Ministerio de Instrucción Pública, entrarían en el Gobierno, además de su propia concepción de la educación, los modos institucionistas de Domingo Barnés y la influencia del socialismo, encarnado en el Director General de Enseñanza Primaria, Rodolfo Llopis.

Después de la presentación del **proyecto Constitucional**, por Jiménez de Asúa, exponiendo algunas de las ideas contenidas en el mismo: "queremos hacer una constitución que arranque del pueblo mismo (...) el Estado ha de ser laico (...) se disuelven las Congregaciones Religiosas y se nacionalizan sus bienes (...) se implanta la escuela única"<sup>11</sup>, tendría lugar un gran debate. Los oradores se centraron principalmente en dos temas: "la cuestión religiosa y la organización de

---

11 Jiménez de Asúa, L. (1932): *Proceso Histórico de la Constitución de la República Española*. Madrid. p. 81-82.



España con referencia a las autonomías regionales". Durante los días 8, 9 y 10 de octubre, la Cámara escucharía discursos sobre religión, familia y enseñanza. Los argumentos e intervenciones, por parte de los diputados de izquierda y derecha, en torno a estos problemas, fueron latentes, acalorados y se manifestaron a lo largo de todo el proceso. Los problemas de la enseñanza o educación estaban incluidos en la llamada "cuestión religiosa". No se discutiría sobre la mejor forma de instruir a la población o disminuir el alto porcentaje de analfabetismo, sino sobre quién iba a controlar la enseñanza.

Con respecto a la **Administración educativa**, la República acometería la reforma del Consejo de Instrucción Pública<sup>11</sup> y la creación de los consejos escolares. En este sentido, los organismos creados serían, entre otros, los consejos universitarios, provinciales, locales y escolares.

A los *Consejos Universitarios*, se les asignaba como misión "la de coadyuvar, mediante elementos que existan en la universidad, al perfeccionamiento del magisterio, a la difusión de la cultura popular y a la afirmación del sentido social de la escuela pública" (artículo 3º del *Decreto de 9 de junio de 1931*). Estaban formados por el rector o persona en quien delegara, un catedrático de letras y otro de ciencias, un catedrático de Instituto, un profesor de la Escuela Normal, un inspector de primera enseñanza, un maestro y una maestra. Nacían, pues, estos organismos universitarios con la máxima autoridad, porque aparentemente tenían la más absoluta independencia, no sólo en las funciones que le eran propias, sino en la designación de sus miembros. Para ello, cada consejo desempeñaba su actividad de acuerdo tan sólo con el interés de la enseñanza y para cooperar en la obra de reforma y perfeccionamiento de la escuela, que movía a los profesionales de la enseñanza de cualquier grado. Existía uno en cada una de las universidades españolas. Málaga, al no tener universidad, pertenecía al distrito universitario de Granada.

*Los Consejos Provinciales*, además de contribuir al perfeccionamiento del magisterio, tenían funciones decisorias en orden al nombramiento de interinos y sustitutos, licencias de enfermedad, oposiciones, calendario escolar de la provincia y aprobación de cuentas (artículo 8º). Eran, los consejos provinciales, organismos independientes y con jurisdicción propia. Tenían dos clases de atribuciones: de orden administrativo y de orden pedagógico. Por la primera, llevaban en realidad la dirección de la vida administrativa de las escuelas de la provincia, puesto que aprobaban los presupuestos, concedían licencias, tramitaban y resolvían los expedientes gubernativos, nombraban los maestros interinos, etc. Pero además de esta labor, se les encomendaba, también, funciones de carácter técnico. En este sentido, debían los consejos, establecer los "almanaques" que habían de regir las escuelas, organizar cursillos y conferencias, para contribuir al perfeccionamiento del magisterio, crear bibliotecas, celebrar viajes de estudio, así como interesarse por el desenvolvimiento de la labor de las Misiones Pedagógicas dentro de la provincia. Por último, estaban formados por profesionales de la enseñanza: maestros, profesores e inspectores elegidos por sus respectivas Juntas. Formaban también parte un padre y una madre de familia y un maestro de enseñanza privada.

*El Consejo Provincial de Primera Enseñanza de la Provincia de Málaga*, estaba compuesto por el Presidente: Francisco Verge Sánchez, inspector jefe de primera enseñanza. Victoria Montiel, directora de la Normal de maestras, y Triburcio Millán, maestro nacional que actuaba de

---

12 Decreto de 4 de mayo de 1931. El Consejo de Instrucción Pública se compone de un Presidente, que se encomendaba a Miguel de Unamuno, un vicepresidente y veintiún Consejeros. Para una mejor organización del trabajo se estructuraba en secciones: Primera Enseñanza, Segunda Enseñanza, Escuelas de Comercio y Especiales. Bellas Artes y Escuelas de Artes y Oficios, y Universidades y Escuelas de Veterinaria. (artículo 3).

secretario. Como vocales: Ángel Frigola, profesor de la Normal, Antonio Quintana, Jefe de la Sección Administrativa, Sinforosa Vallejo, Juan García y Jacinto Ruiz, Inspectores de Primera Enseñanza, Francisco Pardo y Clotilde Soler, padres de familia, y Manuel Fernández en representación de los colegios privados<sup>13</sup>.

*Los Consejos Municipales de enseñanza*, eran organismos que se hallaban en contacto directo con la escuela y el ambiente popular. Su misión era delicada y de una alta necesidad social. Amparar la labor del maestro y recoger al mismo tiempo las inquietudes y las necesidades de los vecinos de cada pueblo, hacer llegar a las autoridades del municipio las necesidades escolares de su demarcación, e intervenir cerca de los padres, para interesarlos por los fines y actuaciones de la escuela primaria, eran algunas de sus funciones. A los consejos locales, se les encomendaba también que las escuelas estuviesen en lugar adecuado, que se facilitase a los maestros casa-habitación, se cuidase de la asistencia escolar, se estimulase la asistencia a las clases de adultos, se coadyuvase con la superioridad en el fomento de la cultura popular, se comunicase al consejo provincial cualquier irregularidad que se observara en las escuelas nacionales y se concediesen breves permisos a los maestros para que pudieran ausentarse (artículo 12º). Formaban parte del consejo local un representante del Ayuntamiento, un maestro y una maestra nacionales, el médico inspector de sanidad, un padre y una madre de familia, y tendrían su sede en los Ayuntamientos.

*Los Consejos Escolares* no tenían antecedentes legislativos. Puede decirse que sus funciones coincidían con las más conocidas de las Asociaciones de padres de familia y de amigos de la escuela. Su actividad quedaba enlazada con el resto de los Consejos de protección escolar, que recibían el apoyo oficial. Eran organismos ciudadanos, que proponían simplemente la protección de la escuela como medio de defensa y la protección de los niños. Sus atribuciones se referían a aspectos de la vida de las clases: la instalación de la escuela, la calefacción, los campos y los jardines escolares, la adquisición de libros y mapas; en general, todo lo relacionado con el material de enseñanza y el fomento de las instituciones complementarias de la escuela, como cantinas, roperos, viajes. La preocupación constante de la república no bastaba con crear escuelas. Había que cuidar de ellas a lo largo de su existencia, protegerlas, velar para que progresasen y se perfeccionasen, y a eso pueden responder los Consejos de protección escolar.

**El segundo modelo**, al que hemos aludido anteriormente, comenzaba a los pocos meses de iniciada la sublevación militar. Sería la *Junta de Defensa Nacional creada en Burgos el 24 de julio de 1936*, la que comenzaría por imponer un cambio en el sistema de enseñanza. Las medidas que se sucedieron tenían como objetivo "destruir la obra educativa iniciada con la República". Los planteamientos primeros iban dirigidos a restituir a la educación su tradicional sentido confesional católico, que la República vino a suprimir, y al desmantelamiento de todo el sistema de enseñanza de la república, como requisito previo, para poder comenzar a construir un nuevo modelo educativo, el del Nuevo Estado.

Destacar, la *Orden de 21 de septiembre de 1936*, donde se especificaba que la enseñanza de la Religión y la Historia Sagrada eran obligatorias y formaban parte del currículum escolar. También una Circular, en este sentido, establecía el culto a la Virgen en los centros escolares y una orden del mismo año se refería a la depuración del material educativo, ordenando la incautación

---

13 Legajo 1328. Firmado en Granada el 18 de septiembre de 1931 por el Vicerrector de la Universidad de Granada. Antonio Marín Ocete. (Archivo del Hospital Real de Granada).

y destrucción de las obras que de matiz socialista y comunista se hallasen en bibliotecas ambulantes o escuelas. También se disponía la creación de las **Comisiones Depuradoras**, de todas las bibliotecas públicas, populares, escolares y salas de lectura.

Como vemos, la **educación**, como en épocas anteriores, desempeñaría un papel importante y hasta polémico, en el desarrollo de los acontecimientos. Siempre había sido utilizada la educación como bandera de "distintas causas". Por ello, la situación que se produce después de tres años de duros enfrentamientos -no sólo bélicos- sería de "oposición" a todo lo que se pretendía instaurar con la República y que no pudo hacerse realidad. La reacción, se llevaría a cabo en todos los órdenes de la vida social y política, allí donde pudieran haber arraigado algunas de las ideas imperantes, en corrientes anteriores. En este sentido, sería el sistema educativo, el foco de atención prioritaria. Las actuaciones serían múltiples, depurando -material y personalmente- todo lo que pudiera estar "contaminado de ideología marxista".

#### IV. INSTITUCIONES Y VIDA CULTURAL EN MÁLAGA

La actividad cultural, poética, artística, intelectual y política, que vivía Málaga en los primeros años de la II República, hacían de ella una "ciudad universitaria", que sin tener universidad, respecto a otras provincias, marcaría la vida de muchos de los hombres inquietos que vivieron durante esta etapa<sup>14</sup>.

**Las sociedades y entidades culturales**, públicas y privadas, existentes en Málaga, en esta época, reflejaban de alguna manera el ambiente, la preocupación y la labor que, en pro de la cultura, se realizaba en la ciudad. Si bien era cierto que, quien podía asistir a ella, era la aristocracia, lo escogido de la población, "la élite" en una palabra. En Málaga, la clase alta era muy reducida, y apenas existía lo que se denominaba clase media. La mayor parte de la población pertenecía a la clase baja, eminentemente obrera. En general, se podría hablar de un fuerte contraste, en todos los aspectos de la vida de la ciudad, propio de una sociedad, en la que se fueron agudizando las diferencias entre la oligarquía, asentada en los sectores del centro: Alameda, Merced... y los barrios obreros, ubicados en las afueras de la ciudad, como Trinidad y Perchel.

Al igual que la sociedad, **la enseñanza**, presentaba en Málaga múltiples contrastes. El alto índice de analfabetismo, el escaso número de escuelas públicas, el desinterés cultural, las precarias condiciones de vida de la clase social más numerosa de la clase baja, se acentuaba más con las desigualdades en que vivían las grandes familias, quienes, con una situación acomodada, enviaban a sus hijas a los "colegios de señoritas" y a sus hijos a instituciones regidas, fundamentalmente, por órdenes religiosas. Su situación de privilegio, les permitía el acceso, a los centros culturales y recreativos que, ya desde el siglo anterior, se repartían por la ciudad.

Según el censo del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1933, en Málaga nos encontramos<sup>15</sup> con el Conservatorio Oficial de Música, *El Caudal de San Felipe Neri*, *La Academia de Declamación Música y Bellas Letras*, *La Sociedad Económica de Amigos del País* y *La Sociedad Malagueña de Ciencias*. El Conservatorio de Música estuvo bajo la tutela de la Sociedad Filarmónica hasta el año 1926, en que se concedió validez oficial a sus estudios de

---

14 Caballero Cortés, A. (1988). Adolfo Sánchez Vázquez: sus primeros años de formación en Málaga 1915-1937. Sevilla: Actas del V Coloquio de Historia de la Educación.

15 Legajo 1811. Año 1933. (Archivo del Hospital Real de Granada).

grado elemental, se ubicó en la Plaza de San Francisco y en el local que ocupó el Liceo de Málaga. En 1931 fue incorporado al Estado como Conservatorio profesional. En la *Academia Provincial de Declamación* se explicaban las asignaturas de retórica y poética, historia del teatro, idioma francés, declamación y literatura dramática, además de canto y baile, y había que cursar cuatro años para obtener el certificado de aptitud<sup>16</sup>. Entre las sociedades malagueñas que llevaban a cabo una gran labor cultural, destacaba la *Sociedad Económica de Amigos del País*<sup>17</sup>. Contaba la Económica con una biblioteca pública, con más de 15.000 volúmenes y una Biblioteca Circulante, creada para los socios en 1926, un amplio salón de lecturas, salas de exposiciones y salón Ateneo, para los socios<sup>18</sup>. Se celebraban al año unas 50 conferencias y 25 exposiciones, a las que asistían un gran número de personas.

De las distintas entidades y centros de tipo cultural que han dejado profunda huella en el desenvolvimiento intelectual de Málaga, se encontraba, desde su creación en 1872, la *Sociedad Malagueña de Ciencias*. El primer local estaba en la "Alameda de los Tristes", hoy Alameda de Colón. Allí comenzó a crearse una de las más importantes Bibliotecas de la ciudad. En Málaga, al no existir facultades universitarias, ni escuelas especiales o academias militares, y no disponer de museos y laboratorios científicos, fue la Sociedad de Ciencias el refugio de los profesionales, aficionados o curiosos de estas materias, convirtiéndose por ello en uno de los centros culturales más importantes.

Respecto a las **bibliotecas**, en esta ciudad han existido algunas privadas muy importantes, que por este carácter, no trascendían al público, sino a un reducido grupo de amistades y personas conocidas. Como ejemplo, citamos dos muy completas y de un gran valor, no sólo por la cantidad, sino por la calidad de sus obras recopiladas. Nos referimos a la de Narciso Díaz Escobar y la de Juan Barroso Ledesma. Las bibliotecas públicas no se organizaron hasta el año 1944 y fueron dos: Cervantes y Ayuntamiento. Las demás pertenecían a Sociedades Científicas o de recreos y a centros docentes (Sociedad Económica de Amigos del País, Sociedad Malagueña de Ciencias e Institutos de Málaga) y por tanto, estaban reservadas para socios, o estudiantes, en el caso de estas últimas.

Acerca de los **centros recreativos**, aunque en la ciudad existían varios "Casinos", "Peñas" y otros lugares de recreos y tertulias como el "*Círculo Malagueño*", y la "*Gran Peña*", era sin duda el "*Círculo Mercantil*" el más importante y representativo de la ciudad por su historia y su "identificación malagueñista". Resultaba muy significativo el contraste entre los llamados "Círculos Recreativos", dotados con todo tipo de instalaciones y, como su nombre indicaba, lugares de recreo, tertulias, lecturas, conferencias, celebraciones... y la cantidad de Asilos e instituciones benéficas repartidas por la ciudad. Unos, dependían de organismos oficiales, como la Diputación o el Ayuntamiento, otros, regidos por particulares y religiosas o, en último término, sostenidos por la caridad ciudadana y, casi todos, con un objetivo: recogida y albergue de ancianos, huérfanos y niños para, fundamentalmente, cubrir sus necesidades primarias.

Nos encontramos en estos años con **periódicos** de tanta importancia y trascendencia en la vida de esta ciudad como: *La Unión Mercantil*, *El Popular*, *El Cronista* y *El Diario de Málaga*,

---

16 Guía Oficial de Málaga. (2009). Málaga. José Supervielle. p. 332. En 1933, este centro llevaba cuarenta y siete años de existencia. Conf. Caballero Cortés, A. (1991). Instituciones culturales en Málaga. Primera mitad del siglo XX. En VV.AA. Libro homenaje al Profesor Ricardo Marín. Madrid: UNED.

17 Caballero Cortés, A. (1990). Pedro Gómez Chaix: Director de la Económica Malagueña (1906-1926). Málaga: Servicio de Publicaciones. Diputación Provincial de Málaga.

18 Legajo 1811. Destacar la Fundación Docente denominada "Gómez Chaix" en honor del Director de la Económica: Pedro Gómez Chaix, así como la construcción del Barrio Obrero América. (Archivo del Hospital Real de Granada).

por la información y tratamiento que a las noticias, tanto nacionales como locales, les dedicaban. La prensa se convertiría aquí - como en otros lugares- desde los primeros momentos de la proclamación de la República, en el instrumento más eficaz de comunicación. Existían en esta ciudad más de una veintena de publicaciones diferentes: periódicos, boletines profesionales, revistas gráficas, diarios de información general y políticos, prensa económica, religiosa, obrera, etc.

Destacar tres importantes diarios que, sin lugar a dudas, representaban los intereses de la burguesía malagueña de estos años: *La Unión Mercantil*, fundada en 1881 por su propietario, José Creixel Olivella, mantenía una línea de opinión dentro de un ideal conservador-monárquico. Su campaña informativa giraba en torno a la defensa de la monarquía. Fue el periódico de la derecha política. Asaltado e incendiado en los sucesos de mayo de 1931, reaparecería nuevamente en octubre del mismo año. *El Popular*, fundado en 1903, por Pedro Gómez Chaix, como órgano de la Unión Republicana, dejaba de publicarse en 1921. Reaparecería de la mano de quien más tarde sería el Alcalde de la ciudad, Federico Alva Varela. Era el periódico más leído por los "republicanos malagueños" de todas las tendencias, a pesar de ser el órgano del Partido-Radical, mantenía una defensa expresa del nuevo régimen. *El Cronista*, fundado en 1891, aparecía como el órgano del Partido Liberal-Conservador. Por último, el *Diario de Málaga*, la *Unión Ilustrada*, *Vida Gráfica*, y *Amanecer*, eran otras publicaciones malagueñas. En 1937, el tratamiento informativo cambiaba radicalmente en Málaga; se iban a publicar, a nivel local, dos periódicos-diarios: *el Sur* y *Boinas Rojas*, también aparecería semanalmente la *Hoja Oficial del Lunes*.

## V. ANALFABETISMO Y ENSEÑANZA PRIMARIA EN MÁLAGA. EL DÉFICIT DE ESCUELAS PÚBLICAS

En 1931, al proclamarse la II República, ésta tenía el deber de acabar con el alto índice de **analfabetismo** existente y resolver el problema de la escuela primaria, igual que en Europa, ya que sin ello no se podía afrontar seriamente el tema de la escuela única.

Si en 1931, el Ministerio de Instrucción Pública tuvo que resolver serios problemas, no fue menos grave para el nuevo régimen, el *elevado índice de analfabetismo*. En palabras de Marcelino Domingo, Ministro de Instrucción Pública: "la República no puede consentir se prolongue por más tiempo que el pueblo español reclame incesantemente la creación de escuelas, que las propias leyes consideran necesarias y obligatorias"<sup>19</sup>. Es decir, faltaban escuelas para paliar la situación que vivía el país en general y Málaga en particular, donde la falta de las mismas era un hecho. Respecto al analfabetismo, Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza, sobre este tema afirmaba: "nos encontramos con un triste panorama cultural: media España es analfabeta"<sup>20</sup>.

A comienzos de siglo, se localizaban en Jaén y Granada las **tasas de analfabetismos** más altas, alrededor de un 80%, seguidas de **Málaga** y otras provincias españolas con más de un 70%. Concretamente, nuestra provincia ocupaba, con un 73'04 %, uno de los últimos lugares entre las

<sup>19</sup> Domingo, M. (1932). *La Escuela en la República*. La obra de ocho meses. Madrid: Aguilar. p. 11.

<sup>20</sup> Llopis, R. (1933). *La revolución en la Escuela*. Dos años en la Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid: Aguilar. p. 14.

provincias españolas. Y, dentro de ella, los partidos judiciales que figuraban con la máxima proporción (más del 80% de analfabetos), eran en Málaga, Álora, Colmenar, Coin y Torrox. La distribución de 1930, por grupos de edades, en Málaga capital y provincia, nos arrojaba un porcentaje más alto en la provincia que en la capital. Un 30'44% en 1930 en la capital, frente al 46'78% en la provincia. También mayor porcentaje de analfabetos en las mujeres: el 38'15% y 53'54% (capital y provincia), siendo de un 21'66% y 39'90% en hombres, en el mismo año. Como se ve, estas diferencias por sexo, se mantienen según la edad, con porcentajes más altos en las mujeres que en los hombres y mayor en la provincia que en la capital, centrándose en el tramo de 10-20 años, alrededor de un 20% y un 42% en el tramo de 60 a 70 años. En la provincia, estas cifras se vieron aumentadas, oscilando entre el 37% y el 60% respectivamente, en los mismos tramos de edades<sup>21</sup>.

**La creación de escuelas** para que la educación y la cultura llegasen a toda la población y sobre todo a las zonas rurales, fue uno de los objetivos de la República. Lo que más la caracterizó en su primera etapa fue el plantear el déficit de escuelas. De ahí, que los dirigentes políticos y la administración, se quejaron en un primer momento de la falta de datos sobre las escuelas existentes y, después, se pasara a gestionar e impulsar su construcción. Ponerse de acuerdo sobre el número de escuelas que se construyeron en la República, es algo difícil. Las cifras consultadas difieren en ello. Podemos afirmar que se necesitaban alrededor de unas treinta mil escuelas y que se hicieron en esta época unas catorce mil. Tampoco hay unanimidad respecto al número de maestros. Digamos que en 1931 había en España unos treinta y cinco mil maestros nacionales y que en el curso 1934/35 había unos cuarenta y siete mil. Los sueldos de los maestros se distribuían entre las tres y las ocho mil pesetas anuales, según las distintas categorías. También se vieron aumentados los presupuestos, fundamentalmente en la Primera Enseñanza. Aumento que se dedicaba a instituciones complementarias de la escuela, como cantinas, roperos escolares y colonias de verano.

Al proclamarse la República, estaba en vigor el *Decreto de 10 de julio de 1928*. En él se especificaba que "todos los Ayuntamientos estaban obligados a construir, instalar y conservar las escuelas en locales que reúnan condiciones higiénicas y pedagógicas". La construcción ya no dependía sólo del Estado, sino también de los Ayuntamientos. El Estado tenía que pagar el sueldo de los maestros, la gratificación de adultos y el material diurno y nocturno, y el Ayuntamiento había de proporcionar el local-escuela, dotarlo de material y mobiliario y ofrecer al maestro vivienda decorosa o pagarle la indemnización reglamentaria. Cada escuela planteaba en su creación una serie de problemas, y dos eran los más destacados: edificios donde instalar decorosamente las escuelas creadas y la necesidad de dotarlas de maestros.

Pero, esta legislación no se cumplía en la ciudad. La mayor parte de las escuelas existentes en Málaga y en su término municipal, estaban ubicadas en edificios alquilados. El Ayuntamiento pagaba por el alquiler para el establecimiento de Escuelas Nacionales, en 1931, la cantidad de 127.268 pesetas. En los presupuestos del Ayuntamiento de Málaga, había una partida (el capítulo X), dedicada a Instrucción Pública, distribuida en ocho apartados: 1) Prestaciones del Estado a Servicios de Instrucción Pública, 2) Escuelas Municipales de Instrucción Primaria, 3) Instituciones Escolares, 4) Enseñanzas Especiales, 5) Escuelas y Talleres Profesionales, 6) Instituciones Culturales, 7) Instituciones de ciudadanía, y 8) Conservaciones de Monumentos Artísticos e Históricos.

---

21 Elaboración propia a partir de los censos de población correspondientes a 1930 y 1940. Cfr. Caballero Cortés, A. (1994). Evolución del analfabetismo y el número de escuelas en la provincia de Málaga. (1900-1950). Puerta Nueva, 22. Málaga.



En Málaga, al no existir apenas clase media y siendo la clase alta bastante reducida, el mayor porcentaje de población se concentraba en las clases bajas. Este sector de la población, económicamente más desfavorecido, ha padecido las tasas más altas de analfabetismo, un menor número de escuelas por habitantes, una alta masificación en las existentes, así como un desinterés por la educación. Todo ello fruto de unas condiciones de vida, donde las únicas expectativas eran el paro, la emigración y la ocupación, en la mayoría de los casos, de puestos de trabajo poco cualificados y mal remunerados.

Respecto al déficit de escuelas, el **Plan de Ordenación de Málaga de 1925**<sup>22</sup>, puso de relieve el deficitario estado de la enseñanza en la ciudad. El número de escuelas era menor del que la Ley marcaba, siempre en función del número de habitantes en edad escolar. Éstas eran escasas, faltas de medios materiales y personales y ubicadas en lugares inadecuados. La mayoría de ellas estaban instaladas en pisos o casas, que los malagueños ofrecían al Ayuntamiento, previo pago -escaso y tardío- de un módico alquiler. La carencia de grupos escolares sería una constante realidad, vivida y denunciada continuamente por los responsables de los organismos establecidos. Las escasas construcciones escolares que se realizaron, en distintas etapas, pasaron casi desapercibidas. El reparto de las famosas escuelas, prometidas y llevadas a cabo en los años de la República, apenas si tuvieron reflejo en esta provincia, y en menor proporción, aún, en la ciudad.

Samaniego Boneu, respecto a las escuelas nacionales de Primera Enseñanza en Málaga, en 1930, dice que: "existen 562 (...) lo que supone un 44'53%; por crear 700 (...), es decir el 55'47%"<sup>23</sup>.

La relación oficial<sup>24</sup> donde se expone el número detallado de las escuelas y maestros del término municipal de Málaga, proviene del Inspector Jefe de Primera Enseñanza de Málaga, Francisco Verge Sánchez, con fecha de 22 de febrero de 1937. En ella, el número de escuelas graduadas era de veinticinco. Once de niñas y catorce de niños. Ochenta y tres era el número de escuelas unitarias: cincuenta y cuatro de niños y veintinueve de niñas. Veintiocho eran rurales: dieciocho de niños y diez de niñas, más ocho escuelas de párvulos, sólo de niñas.

Los escasos grupos escolares y escuelas unitarias sirvieron, en tiempo de guerra, como cuartel de uno y otro bando, por lo tanto, era patente la situación de deterioro en que se encontraron una vez concluida la contienda. Si la situación respecto al número de escuelas era lamentable, también lo era la de los maestros, su preparación, así como las prestaciones económicas que percibían. Plantear, en este contexto, una situación de innovación o renovación educativa, era impensable. Pero el problema más grave y acuciante, consecuencia de los descritos anteriormente, y que la población lo arrastraba desde épocas pasadas, era el alto índice de analfabetos, superando ampliamente la media española de esos años. A ello hay que añadir la escasa e irregular asistencia de los niños y niñas en edad escolar a las escuelas.

*La Comisión de Cultura y Enseñanza creada en 1937*<sup>25</sup>, una vez "liberada la ciudad de Málaga", lo primero que hace es explicar la no organización del Consejo Local de Primera

22 Legajo 14192-10. Memoria sobre el Plan Completo de Ordenación Escolar de Málaga. Redactada por la Comisión Ministerial designada por la Real Orden de 27 de Julio de 1927. p. 1. (Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares).

23 Samaniego Boneu, M. (1977). La política educativa en la Segunda República. Madrid: C.S.I.C. p. 235. Ortega Berenguer, E. (1978). Situación de la Enseñanza en Málaga antes del 14 de abril de 1931. Baética, 1, Málaga.

24 Legajo 1334. Año 1937. Los datos corresponden al día 16 de julio de 1936. Esta relación se envía al Rector de la Universidad de Granada el 22 de febrero de 1937 una vez "liberada la ciudad por el ejército nacional". (Archivo del Hospital Real de Granada).

25 (Archivo Municipal de Málaga). Actas de la Delegación de Cultura, p. 58. La Comisión de Cultura se reúne en el Negociado de Cultura del Excmo. Ayuntamiento con el Sr. Gestor Delegado de Instrucción pública Juan Tembury Álvarez, y el jefe del negociado de Cultura Antonio León y Donaire (que actúa como secretario).



Enseñanza, por considerarlo innecesario y en su opinión "perturbador". También envía al Rector de la Universidad de Granada, informes de las antiguas instituciones, Consejos universitarios, provinciales y escolares de primera enseñanza, creadas por *Decreto de junio de 1931*. Una circular enviada por el entonces Rector de la Universidad de Granada, Marín Ocete, en enero de 1937, hacía referencia a la reanudación de la enseñanza en las escuelas primarias de las localidades "rescatadas por España al dominio revolucionario", a la presencia en las escuelas, de la imagen de Nuestro Señor Jesucristo, junto con la Bandera Nacional, que presidirán la labor escolar, el restablecimiento de la Religión Católica, así como que las clases se desarrollarán conforme al calendario escolar aprobado por el Rectorado...

La renovación del profesorado, en el aspecto religioso, comenzó con los futuros maestros, desde su período de preparación en las Escuelas Normales. A los maestros que habían concluido sus estudios, se les ofreció la posibilidad de una renovación a través de los Cursos de Formación del Magisterio, según la Circular de 17 de julio de 1937. Con una duración de dos meses y celebrados en la capital de cada provincia, eran fiel reflejo de la inculcación ideológica que se quería transmitir: Religión, Patria, Hombre, Maestro, Niño...

La situación personal que vive el grupo de profesores de la enseñanza, con posterioridad a 1938, con la creación de la Junta Técnica del Estado y las Comisiones de Depuración, es delicada. Unos serán sancionados temporalmente, otros suspendidos de empleo y sueldo, y algunos separados definitivamente del ejercicio de la profesión.

Las preguntas que cabe hacerse, llegado este momento, son las siguientes: ¿eran suficientes las escuelas existentes en esta ciudad?, ¿estaban escolarizados los niños y niñas malagueños?, ¿estaban las escuelas dotadas de elementos personales y materiales suficientes y apropiados? El conocimiento de esta época, a través de la documentación consultada, nos hace manifestar que faltaba un gran número de escuelas, que la desigualdad por distritos era una constante mantenida desde principios de siglo y que estaban muy deterioradas, al haber sido utilizadas como cuartel, por uno y otro bando.

Los veinticuatro grados del "Plan Profesional"<sup>26</sup> fueron suprimidos por la Junta Técnica del Estado el 31 de agosto de 1936. Se restituyen las antiguas advocaciones religiosas a las escuelas y dotan de ellas a las escuelas nuevas, de las que carecían, por haber sido creadas en el "período laico de la República", dándoles a los grupos escolares de "Bergamín", y "Gómez Chaix", como ejemplos, la denominación de "Lope de Vega" y "Cristo de Mena".

En nuestra opinión, la *situación educativa* que vive la ciudad estos años, se va agravando por una serie de problemas, como la supresión de las escuelas municipales, por innecesarias, y el déficit de maestros, debido a las depuraciones y encarcelamiento que sufre el cuerpo del Magisterio (en menos de un mes quedaron suspendidos de empleo y sueldo más de 120 maestros). El panorama, en los aspectos descritos, no es nada favorable, como puede observarse. En general, se puede calificar de lamentable. El balance global de lo realizado en estos años, es pobre, en todos los sentidos. Pensamos que el desinterés de los responsables, tanto políticos, como del campo educativo, la falta de recursos personales y materiales, la escasa implicación de los organismos creados para llevar a cabo el modelo educativo de la República, las desigualdades sociales, fueron, a nuestro juicio, algunas de las características, que marcaron y dificultaron un despegue económico y social de una de las provincias españolas que, todavía hoy, arrastra una situación deficitaria en estos campos.

---

26 Legajo 1334. Año 1937. Relación detallada de maestros y maestras en Málaga que poseen el Grado Profesional. Este Plan Profesional fue promulgado por Decreto de 29 de septiembre de 1931. (Archivo del Hospital Real de Granada).

Respecto a la **enseñanza privada**, la **Constitución de 1931**, en su artículo 48, establecía que la enseñanza era laica para las escuelas oficiales, sin embargo también ordenaba que "una ley de Instrucción Pública determinaría las condiciones en que se podría autorizar la enseñanza en los establecimientos privados"<sup>27</sup>. Málaga, en 1931, contaba con 38 colegios pertenecientes a congregaciones y comunidades religiosas, con una matrícula de 1866 niños y 5983 niñas<sup>28</sup>. Años más tarde, nos encontramos en esta ciudad con 46 colegios privados<sup>29</sup>. Y el número de alumnos superaba la cifra de 7000. Academia General, San Pedro y San Rafael, San Agustín, Hermanos Maristas, San Estanislao, San Fernando, etc., eran algunos de los nombres de colegios privados de niños de Primera Enseñanza en Málaga. Igualmente, los colegios privados de niñas eran: La Presentación, Sagrada Familia, Esclavas Concepcionistas del Divino Corazón, Institución Teresiana, Las Adoratrices, etc. y por último, como colegios mixtos, encontramos: el Colegio Huérfanos Ferroviarios, La Academia Davó, San Ramón Nonato, y los Asilos de San Juan de Dios o San Manuel, entre otros.

## VI. COMPENSACIONES EDUCATIVAS: MISIONES PEDAGÓGICAS Y ESCUELAS RURALES

Intentando paliar la situación de abandono, la falta de escuelas, y el analfabetismo tan arraigado en los numerosos pueblos malagueños, perdidos, faltos de comunicaciones y repartidos por toda la provincia, las Misiones Pedagógicas y las Escuelas Rurales, desempeñaron una importante labor en estos años.

La República estimaba que "había llegado la hora de que el pueblo se sintiera partícipe de los bienes que el Estado tenía en sus manos y que debían llegar a todos por igual, cesando aquel abandono injusto y procurando suscitar los estímulos más elevados"<sup>30</sup>. La labor llevada a cabo por los republicanos, para mejorar la enseñanza, afectaba tanto a la primaria, como a la secundaria, como a la formación de maestros. También se preocuparon de las generaciones adultas y plasmaron esa inquietud, sobre todo en la creación de las Misiones Pedagógicas, decreto de 29 de mayo de 1931, cuyo objetivo principal era "difundir la cultura general y la educación ciudadana en aldeas, villas, con especial atención a la población rural"<sup>31</sup>.

En las *Memorias* escritas sobre las **Misiones Pedagógicas**, al definir las, se expresan de modo sencillo y claro sus objetivos. "Ésta, a modo de escuela recreativa, es para todos, chicos y grandes, hombres y mujeres, pero principalmente para los grandes, para los que se pasan la vida en el trabajo, para los que nunca fueron a la escuela y para los que no han podido volver a ella desde niños, ni teniendo ocasión de salir por el mundo, recorrer tierras aprendiendo y gozando, lo cual constituye para ellos una gran injusticia (...). La República quiere hacer ahora una prueba, un ensayo, a ver si es posible empezar de nuevo a deshacer semejante injusticia"<sup>32</sup>.

<sup>27</sup> Constitución de 1931.

<sup>28</sup> Estadística de la Enseñanza en España. Año 1932. Datos facilitados por los Consejos Provinciales de Primera Enseñanza.

<sup>29</sup> Legajo 1816.Orden de 4 y 22 de noviembre de 1937. Málaga 1937. Relación de colegios privados del Distrito Universitario. B.O. n.º 381 y 401. (Archivo del Hospital Real de Granada).

<sup>30</sup> Patronato de las Misiones Pedagógicas (1934). Madrid, p. 153

<sup>31</sup> Decreto de 29 de mayo de 1931. Gaceta de 30 de mayo de 1931.

<sup>32</sup> Patronato de Misiones Pedagógicas. 1931-1933. (1934). Madrid, p. 13.

Los objetivos del Patronato, se llevaron a cabo a través de tres tipos de actividades: a) Fomento de la Cultura General (establecimientos de bibliotecas populares fijas y circulantes, organización de lecturas y conferencias públicas, sesiones cinematográficas, sesiones musicales, etc.) b) Orientación Pedagógica (visitas a escuelas, tanto rurales, como urbanas, lecciones prácticas de letras y ciencias, con maestros y niños, excursiones a lugares de interés histórico, geográfico, artístico...) y c) Educación Ciudadana (reuniones públicas, donde se afirmaban los principios democráticos, conferencias y lecturas donde se examinaban las cuestiones pertinentes a la estructura del Estado y sus poderes, administraciones públicas y sus organismos de participación ciudadana, etc.).

Eran estas Misiones una especie de "escuela ambulante" que contaba con servicios que iban desde bibliotecas, teatro, coros, a servicios de música, museos ambulantes, cinematografía, y cursos para maestros... todo ello recorriendo pueblos y ciudades de la geografía española. Aunque el fin primordial de estas Misiones no era la lucha contra el analfabetismo, hay que reconocer que la "cultura" que proyectaron debería ser, y quizás lo fuese, un factor determinante de renovación en el ámbito educativo y sobre todo, en el ámbito rural.

La labor de los servicios del Patronato de Misiones Pedagógicas, en la provincia de Málaga<sup>33</sup>, la consideramos muy importante, al menos así parece en las Memorias del Patronato, donde se reflejaban las actuaciones llevadas a cabo en esta provincia. Respecto al número de bibliotecas creadas en la provincia de Málaga, fue de: 6, 14 y 25, en los años 1932, 1933 y 1934, respectivamente, y los pueblos beneficiados: Antequera, Ronda, Cortes de la Frontera, el Burgo, Mollina y Villanueva del Gauche. El trabajo de los "cursos para maestros" era desarrollar actividades manuales, dibujo, problemas generales de didáctica y organización. Se desarrollaron en Ronda y el Burgo fundamentalmente. Pueblos malagueños como Lagos, Ronda, Archidona, Colmenar, Estepona, Marbella, Torrox y Vélez-Málaga, así como Málaga capital, se vieron beneficiados de los servicios de música, cine y proyecciones, coro, teatro del pueblo, y museo circulante... Generalmente, los lugares elegidos por las Misiones eran los más deprimidos, alejados e incommunicados y, además, con el más alto índice de analfabetismo. Conocemos algunas de las realizaciones en zonas de la provincia de Málaga, como las de la Serranía de Ronda, Axarquía, Comarca de Vélez, y Casarabonela<sup>34</sup>.

En otro ámbito de actuación, la proclamación de la República y las primeras disposiciones reformadoras de la enseñanza que dictó, se tradujeron en un afán de perfeccionamiento y de renovación del Magisterio Nacional. Los maestros, profesores de las escuelas normales, inspectores y, en general, todos los implicados en el sistema educativo, creyeron un deber mejorar su trabajo e imprimirle nuevos métodos, es decir, reformar la enseñanza. Esta situación se materializó en la celebración de cursillos, conferencias, semanas o quincenas pedagógicas. El Ministerio, en todo momento, sirvió de estímulo a estas iniciativas, colaborando económicamente dentro de las posibilidades presupuestarias.

*La Orden de 17 de abril de 1933*, dispone que cada año la Dirección General organice cursos de ampliación cultural y pedagógica para maestros nacionales y, "preferentemente, para maestros rurales". Esta Orden anuncia la celebración del primer cursillo, que se desarrolló en las Escuelas

---

33 Caballero Cortés, A. (1990): "El Patronato de Misiones Pedagógicas. Su labor en la provincia de Málaga", en Jábega, 67. Málaga. Diputación Provincial de Málaga.

34 Boletín de Educación (1934), nº 2, octubre, Málaga, p. 5. En el mismo quedaba constancia de la Misión de Casarabonela, y también en el diario El Popular de 26 de mayo de 1935. Casarabonela contaba con 5.074 habitantes. El 75'24 % de la población era analfabeta.

Normales<sup>35</sup>. De la organización se encargó a la Normal y a la Inspección. Los designados, veinte maestros e igual número de maestras, debían ejercer en escuelas rurales de las localidades más apartadas. Se suelen considerar como **escuelas rurales** únicamente aquellas que "radican en población de escaso vecindario y tan alejadas de los medios urbanos que, por lo general, no les llega la influencia de éstos"<sup>36</sup>. La realidad española exige la ampliación de este concepto, hasta abarcar a una multitud de escuelas, que desde el punto de vista del ambiente en que se desenvuelven, de la técnica del trabajo y de los imperativos del medio, son de carácter predominantemente rural, aunque radiquen en pueblos grandes y estén próximas a núcleos urbanos y hasta enclavadas en los mismos.

El concepto más exacto es el aceptado en la Semana Pedagógica, celebrada en Málaga, en 1935. Es también, a nuestro juicio, el que mejor la define: "se considera escuela rural toda escuela enclavada en núcleos de población en que predominen actividades agropecuarias". Es decir, cuando la población es esencialmente campesina, conlleva una carencia de estímulos culturales, de elementos de trabajo, de recursos para desenvolverse, en contraposición con lo que podríamos llamar escuela urbana, mejor dotada de medios, asistencia y recursos.

Los problemas más comunes con los que se encuentran estas escuelas son: ausencia de una preocupación social educativa, población predominantemente campesina diseminada en aldeas y cortijos, problemas de locales, brevedad de la vida escolar, irregularidad en la asistencia, pobreza económica, exigencia familiar de una cultura mínima y carencia de colaboraciones y ayudas.

Con estas premisas, pretendemos, conociendo la existencia de este tipo de escuelas, acercarnos a la realidad que viven en Málaga<sup>37</sup>. La primera relación de Escuelas Rurales de niños y niñas en Málaga, proviene de una Memoria de Instrucción Pública, realizada en 1937<sup>38</sup>. La Delegación de Cultura encargada de elaborar la memoria sobre el estado de la enseñanza en Málaga, ponía de manifiesto el déficit de escuelas, la desigual distribución por distritos municipales, barriadas y partidos rurales y el deterioro de las mismas después de la guerra. El número total de escuelas rurales era de 32 (el mismo número de niños que de niñas). La matrícula 976, el (57'64%) era superior en niñas que en niños 717, o sea el (42'35%), así como la asistencia, que representaba, el (45'84%) niños y el (54'15%) niñas.

## VII. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN MÁLAGA. EL NUEVO PLAN DE BACHILLERATO DE 1934

La proclamación de la II República en Málaga, fue acogida con muestras de satisfacción por el conjunto de las autoridades académicas del Instituto de Segunda Enseñanza, como lo demostraban las palabras pronunciadas, en la Memoria del Instituto, correspondiente al curso de 1930 a 1931, por el secretario del mismo, Jiménez Osuna. La llegada de la república suponía, sin duda, el inicio de una nueva época, en la que se esperaban cambios radicales en la educación. El

35 Boletín de Educación (1934), nº 3 y 4, Madrid, p.23.

36 Serrano de Haro. (1941). La Escuela Rural. Madrid: Escuela Española, p. 14.

37 Cfr. Caballero Cortés, A. (1992). Las escuelas rurales en Málaga a partir de la II República. Puerta Nueva, 15, Málaga.

38 Memoria de la Labor realizada hasta el día de la fecha. El documento consta de varios folios mecanografiados. Fue redactada en diciembre de 1937. El secretario de la Comisión fue Antonio León y Donaire y como Gestor Delegado de Cultura, figuraba J. Temboury. (Archivo Municipal de Málaga).

Instituto malagueño apostaba en este sentido por la "escuela única", de la que tanto se hablaba ya en Europa y que aquí difundieron los hombres de la Institución Libre de Enseñanza y, en general, los sectores más progresistas.

Los años republicanos iban a suponer un cambio profundo en la distribución de la matrícula por el tipo de enseñanza. La enseñanza colegiada, particularmente aquella sostenida por órdenes religiosas, perdía el protagonismo que fue adquiriendo en los años de la Restauración. La exigencia decretada de tener un número de profesores licenciados para impartir el Bachillerato y los sucesos de mayo de 1931, en los que fueron incendiados los colegios de los Hermanos Maristas, Padres Agustinos y que obligaron al cierre del Colegio San Estanislao, se hicieron notar en el número de alumnos matriculados en el curso 1931-32<sup>39</sup>.

Los **estudios de Bachillerato** que venían cursando los alumnos malagueños, se realizaban en el Instituto de Segunda Enseñanza existente. Regía el Plan Callejo, vigente por esos años. Los estudios de este nivel se cursaban en dos periodos; uno, de cultura general, de tres años de duración, llamado Bachillerato Elemental, y otro, también de tres años, denominado Bachillerato Universitario, que a su vez se dividía en dos secciones: Ciencias y Letras. Los Colegios incorporados al Instituto eran: San Estanislao de Kostka, (barriada del Palo) el Colegio Salesiano del Sagrado Corazón de Jesús (Ronda) el Colegio de San Fernando, en la Calle Madre de Dios, Los Santos Arcángeles, en la Plaza de Arriola, y la Academia Davó, en Torrijos 129.

Además se produce un hecho interesante: la incorporación definitiva al Instituto de Málaga, del *Patronato del Caudal de San Felipe Neri* (orden de 6 de diciembre de 1930) que lo calificaba como fundación particular benéfico-docente, que destinaba sus ingresos anuales a la consolidación del edificio, y a la concesión de becas de estudio. Abrió grandes expectativas, este hecho, en el Instituto malagueño. La Orden, constituye el triunfo más completo del derecho del Instituto a la administración y usufructo de los bienes procedentes de la Congregación de San Felipe Neri. El Internado de Miraflores del Palo, la disolución de la Compañía de Jesús y la nacionalización de sus bienes, abrió en el año 1932 nuevas posibilidades al engrandecimiento del Instituto malagueño. En el curso 1932-33 el internado se trasladó al Colegio que los Jesuitas poseían en la Barriada del Palo. Con fecha 2 de marzo de 1933, publicaba la Gaceta la orden de creación del Instituto-Escuela, en el edificio de Miraflores del Palo<sup>40</sup>.

Durante el bienio radical-cedista, tendría lugar la reforma del bachillerato. *El primer decreto* sobre este tema, de *26 de julio*, trataba de poner fin a la abundante legislación variada y confusa, intentando regular el sistema de exámenes. Se establecía que tanto los alumnos libres, como de enseñanza colegiada, se matricularían en los institutos nacionales de segunda enseñanza, donde se examinarían ante un tribunal. El mismo sistema se aplicaría a los alumnos oficiales de los institutos locales y elementales y a los colegios subvencionados. *El segundo decreto de 6 de agosto de 1934*, determinaba las condiciones para la creación de institutos nacionales e institutos

---

39 Jiménez Osuna, J. (1932). Memoria del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza en Málaga, correspondiente al curso 1930-1931. Estas circunstancias y las nuevas posibilidades que ofrecía la enseñanza en el Instituto, tras las medidas tomadas por el gobierno republicano, más la creación del internado, hicieron subir la matrícula ese año hasta los 378 alumnos. Cfr. Jiménez Trujillo, J.F. y Burgos Madroñero, M. (1994). Los Institutos de Bachillerato de Málaga (1846-1993). Cuadernos de Puerta Nueva. Málaga.

40 Vico Monteoliva, M. (1990). El Instituto -Escuela de Málaga. Jábega. 67, Málaga. Revista de la Diputación Provincial. p. 44. Con fecha 20 de diciembre de 1932 se había enviado una instancia a Fernando de los Ríos Ministro de Instrucción Pública, con treinta y dos firmas donde se le planteaba "la necesidad de un establecimiento más, que pueda proporcionar..., los beneficios de una buena educación y enseñanza media".

elementales, en función del número de alumnos y de las características de los locales. *El tercero de los decretos*, aprobado el 29 de agosto de 1934, establecía un nuevo plan de estudios, *El Plan Villalobos*, que estructuraba el bachillerato en siete cursos, divididos en dos ciclos. El primer ciclo, constituido por los tres primeros cursos, y otro, por los cuatro últimos. En el primer ciclo se daría a la enseñanza un carácter elemental e intuitivo. En el segundo, compuesto de cuatro cursos subdivididos en dos grados, se enseñarían disciplinas eminentemente formativas en el primer grado -cursos cuarto y quinto- mientras que el segundo -cursos sexto y séptimo- se dedicaría a una mayor profundidad activa de las disciplinas. Al finalizar el quinto curso, se daría el certificado de estudios elementales de Segunda Enseñanza, que serviría para ingresar en las Escuelas Normales.

El Plan era obligatorio, en toda su integridad, para los alumnos que iniciaban los estudios del Bachillerato en el curso 1934-35. Finalizado el Bachillerato, se establecía una prueba de reválida, en cuyo tribunal intervendría el profesorado universitario. Este ejercicio se haría en los institutos nacionales donde los alumnos hubiesen terminado sus estudios de bachillerato. Sería imprescindible que los alumnos aspirantes a la reválida, tuviesen cumplida la edad de diecisiete años. Los alumnos de los institutos elementales harían el examen de reválida en un Instituto nacional de la provincia donde estuviesen enclavados aquellos<sup>41</sup>.

**Respecto a las enseñanzas profesionales**, se repartían por las calles de la ciudad de Málaga una serie de establecimientos, que proporcionaban distintos tipos de estudios: Primera y Segunda Enseñanza, Comercio, Carreras Especiales y Mercantiles. Estas Enseñanzas eran impartidas por profesores de forma particular o en centros dependientes del Estado. Existían en Málaga, siete Escuelas de Altos Estudios Mercantiles, una de Artes y Oficios, seis Sociedades, el Conservatorio Oficial de Música, el Caudal de San Felipe Neri, la Academia Provincial de Declamación, Música y Buenas Letras, la Sociedad Económica de Amigos del País, la Sociedad de Ciencias, y la Sociedad de Cursos y Conferencias de Málaga. Según el censo, había 21 establecimientos de enseñanza, entre institutos, colegios incorporados y particulares y una Escuela Normal<sup>42</sup>.

Algunas de las *Escuelas de Estudios Mercantiles* eran, entre otras, las academias: Puente, Infantes y Davó; los colegios de los Santos Arcángeles, San Pedro y San Rafael y San José y la denominada: Escuela de Estudios Mercantiles, ubicada en la calle Juan J. Relosillas. *La Escuela de Comercio*, estaba situada en calle Beatas. Los profesores de la misma explicaban las asignaturas que formaban el plan de estudios, mediante el cual, los alumnos podían obtener los títulos de Perito y Profesor Mercantil. El Instituto Nacional de Segunda Enseñanza, citado anteriormente, situado en calle Moreno Monroy, era un centro del Estado, dedicado a estudios oficiales de Bachillerato, dependiente de la Universidad de Granada y del Ministerio de Instrucción Pública. Otros centros de enseñanza eran: el Colegio Oficial de Miraflores del Palo, San Fernando, San Elías, Academia Davó, Nuestra Señora de la Victoria, Institución Teresiana, la Academia General, Infantes..., entre otros.

41 Decreto de 29 de agosto de 1934. Gaceta del 30. Filiberto Villalobos, que era Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, de talante liberal y reformista, lleva a cabo la reforma del Bachillerato. Cfr. Puelles Benítez, M. (1980). Educación e ideología en la España Contemporánea. (1767-1975). Barcelona: Labor. pp. 342-345.

42 Legajo 1811. El censo general de estos establecimientos, fue elaborado por la Sección Especial de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública en 1933. Del Censo General del Distrito Universitario de Granada, hemos extraído la relación de centros en Málaga. (Archivo del Hospital Real de Granada).

CUADRO I. Número de escuelas públicas en los die distritos Municipales de Málaga en el año 1937.

Distritos de Málaga	Escuelas Graduadas				Escuelas Unitarias			
	Niños	Grados	Niñas	Grados	Niños	Niñas	Total	
1 (Alameda)		2	14	4	16	1	1	32
2 (Sagrario)		-	-	1	4	6	2	12
3 (Mártires)		-	-	-	-	3	1	4
4 (Victoria)	-	-	1	3	-	2	1	6
5 (Merced)	-	-	1	3	-	2	2	7
6(Capuchinos)		1	6	-	-	8	2	16
7 (Trinidad)		1	10	2	12	5	2	29
8 (Santo Domingo)		1	4	-	-	5	2	19
9 (El Carmen)		1	4	-	-	8	2	16
10 (Constancia)		-	-	-	-	6	4	10
Palo		-	-	1	6	5	2	13
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>34</b>	<b>12</b>	<b>56</b>	<b>44</b>	<b>20</b>	<b>154</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de las Actas de Cultura. Año 1937 (Archivo Municipal de Málaga.) y Guía Oficial de Málaga para 1909. Editor propietario José Superville. Málaga pp. 356-360 y pp. 645-667 y distintos planos y callejeros de la ciudad de Málaga.

## BIBLIOGRAFÍA

- Azaña, M. (1968). Obras Completas. México: Ediciones Oasis.
- Becarud, J. (1967). La Segunda República Española (1931-1936). Madrid: Taurus.
- Brenan, G. (1962). El Laberinto Español. París: Ruedo Ibérico.
- Carr, R. (1969). España 1808-1939. Barcelona: Ariel.
- Caballero Cortés, A. (1990). La enseñanza en Málaga en 1937. Revista Interuniversitaria. Historia de la Educación, 8. Salamanca.
- Caballero Cortés, A. (1995). Política y Enseñanza Primaria en Málaga durante la II República (1931-1939). Granada: Ediciones Adhara.
- Checa Godoy, A. (1984). La prensa local en la provincia de Málaga (1808-1983). Jábega, 46. pp. 60-75. Málaga.
- Domingo, M. (1932). La Escuela en la República (La obra de ocho meses). Madrid: Aguilar.
- García Sanchez, A. (1984). La segunda República en Málaga: La cuestión religiosa. Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba.
- Gómez Cháix, P. (1930). Ensayos de Política municipal. La supresión y el restable cimiento del impuesto de consumo. Madrid. **FALTA LA EDITORIAL.**
- Jackson, G. (1967). La República Española y la Guerra Civil. México: Gijalbo.
- Jiménez de Asua, (1932). Proceso Histórico de la Constitución Española. Madrid: Reus.
- Lacomba Avellán, J. (1984). Málaga en el siglo XX (1900-1960) (Vol. II). Granada: Ediciones Anel.



- Lozano Seijas, C. (1980). La Educación Republicana en España 1931-1939. Barcelona: Universidad Central.
- Llopis, R. (1933). La Revolución en la Escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza. Madrid: Aguilar.
- M.E.C. (1991). Historia de la Educación en España. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939) (Vol. IV). Madrid: Breviarios de Educación.
- Molero Pintado, A. (1977). La Reforma Educativa en la Segunda República. Primer Bienio. Madrid: Santillana.
- Ortega Berenguer, E. (1982). La Enseñanza pública en la II República, Málaga 1931. Málaga: Diputación Provincial.
- Plá, J. (1940). Historia de la Segunda República Española. Barcelona: Ediciones Destino.
- Pérez Galán, M. (1977). La Enseñanza en la Segunda República Española. Madrid: Edicusa.
- Puellas Benítez, M. (1980). Educación e ideología en la España Contemporánea. (1767-1975). Barcelona: Labor.
- Samaniego Boneu, M. (1977). La Enseñanza en la Segunda República Española. Madrid: Edicusa.
- Tusell, J. (1975). La España del Siglo XX. Desde Alfonso XIII a la muerte de Carrero Blanco. Barcelona: Dopesa.
- Tuñón De Lara, M. (1976). La segunda República. Madrid: Siglo XXI.
- VV.AA. (1986). Historia General de España y América. Tomo XVII. La Segunda República y la Guerra. Madrid: Ediciones Rialp.
- Velasco Gomez, J. (1987). Elecciones Generales en Málaga durante la II República (1931-1933). Málaga: Diputación Provincial.
- Vico Monteoliva, M. (1990). El Instituto -Escuela de Málaga. Jábega, 67 (pp. 42-49) Málaga. Revista de la Diputación Provincial.
- Vico Monteoliva, M (coord.). (1995). Educación y cultura en la España Contemporánea. Málaga: Editorial Algazara y Universidad de Málaga.
- Vilar, P. (1963). Historia de España. Barcelona: Grijalbo.



# LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS DURANTE LA PRIMERA ETAPA DEL FRANQUISMO

Natividad Araque Hontangas

## RESUMEN

En este artículo se analiza la formación de las maestras durante los primeros años del franquismo, a través del aprendizaje de la Religión y de otras asignaturas con un sesgo femenino y bajo el control de la Sección Femenina. El objetivo es examinar los Planes de Estudios y las asignaturas que conformaban los pilares de un modelo educativo basado en el nacional-catolicismo, a través del cual se intentó construir una falsa identidad femenina al intentar transmitir una educación para las niñas basada en el estereotipo de buenas cristianas, patriotas, amas de casa, esposas y madres.

**PALABRAS CLAVE:** Formación, maestras, régimen franquista, educación primaria, planes de estudio, género y educación.

## ABSTRACT

This article discusses the training of teachers in the early years of Franco's regime, through the teaching of religion and other subjects with a female bias and under the control of the Women's Section. The aim is to review the curriculum and the subjects that make up the pillars of an educational model based on national-Catholicism, through which attempts were made to construct a false identity to try to convey a female education for girls based on the stereotype good Christian, patriotic, housewives, wives and mothers.

**KEY WORDS:** Training, teachers, Franco's regime, primary education, curriculum, gender and education.

Este artículo constituye una aproximación al estudio histórico de la formación de las maestras durante el franquismo, en el que se aportan nuevos datos sobre los contenidos de los Planes de Estudios utilizados durante la incipiente dictadura y los objetivos que se perseguían en cuanto al adoctrinamiento de las nuevas generaciones. El interés por este artículo también se circunscribe en el descubrimiento de datos estadísticos y nuevas fuentes normativas que aportan información, que permite realizar análisis comparativos respecto a diferentes etapas educativas del primer franquismo.

Esta investigación se centra en asignaturas bajo el control de la Sección Femenina, como eran la Educación Patriótica, las Enseñanzas del Hogar y la Educación Física, puesto que configuran un nuevo modelo de educación que favorecía el nacional-catolicismo promovido por el Estado.

También se ha valorado la participación de la Sección Femenina dentro de la Educación y su concepción sobre la formación de la mujer y su papel dentro de la sociedad.

La segregación sexista y la eliminación de la coeducación han motivado la realización de una aproximación al estudio de los modelos educativos dirigidos a las mujeres, los cuales prevalecieron dentro de los discursos imperantes durante el franquismo, además de las distintas formas de acceso a la profesión de maestras durante los primeros años de la posguerra. Es evidente que las nuevas tendencias en historiografía educativa hacen necesarias continuas revisiones críticas de nuestra historia. Este estudio es necesario para desvelar los silencios y la autocensura previa que ha impedido la realización de investigaciones sobre una época que parecía estar vetada para los intelectuales, porque podía causar un efecto perverso para el propio investigador.

## LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO EN LOS AÑOS CUARENTA

En los primeros años de la posguerra se produjo un vacío legal respecto a los estudios de Magisterio, que intentó cubrirse con la continua publicación de órdenes inconexas en las que se reflejaba el ideario del nacional-catolicismo, introduciendo la enseñanza de la Religión y de exámenes libres, con la derogación de algunos artículos del Plan de 1931 y el restablecimiento parcial del Plan de 1914<sup>1</sup>. En los anteproyectos de Ley de Bases de Enseñanza Primaria elaborados en 1939 se reflejan posturas enfrentadas sobre la aplicación de los Planes anteriormente mencionados<sup>2</sup>. La postura de la Comisión nombrada por el Ministro de Educación era favorable al establecimiento de tres cursos, mientras que la otra Comisión era proclive al establecimiento del Plan de 1914. Finalmente, los proyectos se materializaron en la Ley de Educación Primaria de 1945 y el Reglamento de Escuelas de Magisterio que recogió el Plan de Estudios y elevó el Magisterio a la categoría de estudios universitarios.

La segregación sexista se produjo con la separación espacial de alumnos de distinto sexo, eliminando la coeducación con la que se desenvolvían las tareas docentes durante la Segunda República<sup>3</sup>. En los planes de estudio se introdujo una pedagogía decimonónica -católica y nacionalista- recogida en las obras de Rufino Blanco, Padre Manjón y Ramón Ruiz Amado, configurando un tipo de maestra tradicional y maternal que debía garantizar la transmisión de unos valores conservadores, religiosos y patrióticos para perpetuar un orden social basado en la jerarquía, la disciplina y el autoritarismo.

Las especiales circunstancias de la posguerra y el elevado número de depuraciones de maestros propiciaron la promulgación de normas más permisivas que ampliaron los plazos de matriculación y establecieron cursos intensivos en las Escuelas Normales para obtener una rápida titulación, con un marcado carácter patriótico y de escaso nivel teórico y práctico, puesto que sólo comprendía las asignaturas de Religión, Historia Sagrada, Música de 1º y 2º, Prácticas de

---

1 Orden de 14-7-1939. BOE, nº 208, 27-7-1939, pp. 4054-4056. D. 10-2-1940. BOE, nº 48, 17-2-1940, p. 1200.

2 Los dos Anteproyectos de Ley de 1939 fueron elaborados por dos comisiones distintas: una nombrada por el Ministro de Educación, Sainz Rodríguez, y otra designada por el Director de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo.

3 Orden de 9-10-1945. BOE, nº 284, 11-10-1945, pp. 2247-2248. Inclusive, la Orden de 24-9-1942 estableció la separación de sexos en los exámenes de ingreso. En el caso de que imposibilidad de separar espacialmente en función del sexo, se recurría a su separación mediante su inserción en diferentes turnos, las alumnas asistían por la mañana y los alumnos por la tarde. BOE, nº 273, 30-9-1942, p. 7700.

Enseñanza, Religión y Moral, Historia de la Pedagogía, Labores y Economía para las chicas y Caligrafía<sup>4</sup>. La Ley de Educación Primaria de 1945 estableció la edad de ingreso en las Escuelas Normales a los 14 años de edad, en lugar de los 12 años que se contemplaban en la Orden de 24 de septiembre de 1942, debiendo tener aprobados los cuatro primeros años del Bachillerato, y habiendo superado unas pruebas de ingreso, desarrollándose los estudios en tres cursos<sup>5</sup>.

Los cuestionarios de Magisterio al que debían ajustarse los programas de las enseñanzas del curso de Cultura general publicados en 1942<sup>6</sup>, incluyeron la enseñanza de Religión, Educación Patriótica, Lengua Francesa -en lugar del Inglés o el Alemán de épocas anteriores-, Enseñanzas Artísticas (Dibujo y Modelado), Lengua Española, Geografía, Historia, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Caligrafía, Gimnasia, Recreos dirigidos y, como no podía ser de otra manera, Labores y Enseñanzas del Hogar, que se impartían por profesoras, al igual que la Gimnasia y Recreos dirigidos para alumnas. Pero no todo eran contenidos teóricos, puesto que las prácticas escolares en Escuelas anejas o incorporadas a las Escuelas de Magisterio, y la asistencia a campamentos o albergues, se consideraban vitales para su formación<sup>7</sup>.

En 1945 se organizó el primer curso de Magisterio con las asignaturas siguientes: Pedagogía general, Psicología general y aplicada, Ampliación y Metodología de las Letras (Lengua y Literatura españolas), Ampliación y Metodología de las Ciencias (Matemáticas), Religión y su Metodología, Cursos prácticos de especialización y Educación Física y Deportes<sup>8</sup>. La Religión era una de las asignaturas con menos carga lectiva (dos horas semanales), puesto que la mayoría eran de tres. Mientras que la mayor carga lectiva era para los cursos prácticos o de especialización (seis horas semanales), y la Educación Física y Deportes (cinco horas semanales).

Todos los alumnos de Magisterio debían seguir obligatoriamente un curso de especialización profesional a su elección, de entre: formación agrícola, industrial o mercantil. Sin embargo, las diferencias sexistas subyacían en que los alumnos debían elegir, obligatoriamente, dos cursos prácticos de entre las asignaturas de: Idiomas (Francés o Inglés), Cantos escolares, Enseñanzas artísticas u Organizaciones postescolares. Mientras que las alumnas sólo debían elegir una de ellas para compensar la obligatoriedad de Enseñanzas del Hogar<sup>9</sup>.

4 Decreto de 10-2-1940. BOE, nº 48, 17-2-1940, p. 1200.

5 El acceso a las Escuelas Normales, durante la Segunda República, se realizaba mediante examen-oposición a un número limitado de plazas entre aspirantes de ambos sexos que tenían cumplidos los 16 años y habían realizado los estudios de Bachillerato, siendo la Dirección General de Primera Enseñanza la encargada de fijar todos los años el número de plazas de ingreso en cada Escuela Normal, según las necesidades de la Enseñanza Primaria.

6 Orden de 24-9-1942. BOE, nº 273, 30-9-1942, p. 7700. Los cuestionarios se publicaron mediante la Orden de 30-10-1942. BOE, nº 309, 5-11-1942, pp. 8959-8965. La docencia de la asignatura de Ciencias de la Naturaleza se encargó a los titulares de Fisiología e Higiene y Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura o al auxiliar que hacía sus veces. La asignatura de Caligrafía se daba por los profesores titulados en aquellos Centros en que existía dicho personal y, en caso contrario, por el Regente de la Graduada aneja a la Escuela Normal u otro profesor del Centro, según la Orden de 7-10-1942. BOE, nº 288, 15-10-1942, p. 8212.

7 Estas prácticas se realizaban bajo la dirección e inspección inmediata del profesor de la asignatura, con la cooperación del Regente y Maestros de las Escuelas anejas. El desarrollo de dichas prácticas comprendía como mínimo una asistencia personal del alumnado de cincuenta horas en el curso.

8 Orden de 9-10-1945. BOE, nº 284, 11-10-1945, p. 2247.

9 Orden de 9-10-1945. BOE, nº 284, 11-10-1945, p. 2247.

## EL PLAN DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO DE 1950

El capítulo VI del Reglamento de Escuelas del Magisterio contenía el Plan de Estudios que introdujo algunas novedades en el contenido del currículo de las futuras maestras, como eran las prácticas de enseñanza como asignatura, la enseñanza de Religión, Educación Física y Enseñanzas del Hogar -los alumnos estudiaban formación político-social- durante los tres cursos, y la formalización de una reválida final. Las asignaturas de Labores y Caligrafía sólo se daban en los dos primeros cursos, y las asignaturas de Dibujo y Música se daban durante el segundo y el tercer curso. Además de las habituales asignaturas de Matemáticas, Física y Química, Geografía, Historia, Filosofía, Pedagogía, Psicología, Lengua e Historia de la Literatura, también se incluyeron otras asignaturas como: Fisiología, Higiene e Idiomas, que figuran sólo en primero y en tercero, respectivamente. También hay que señalar la importancia que se daba a las metodologías de cada materia, aunque su descripción era somera<sup>10</sup>.

Evidentemente, todas las asignaturas estaban impregnadas de los principios del nacional-catolicismo, tanto en los años cuarenta como en los cincuenta, exceptuando las de Ciencias (Matemáticas, Física y Química). La Pedagogía se caracterizaba por ser patriótica, educadora y cristiana, basándose en la Enciclopedia Divina Illius Magistri. Un ejemplo de ello es la obra titulada Pedagogía Imperial de España, que escribió José Lillo, y en la cual se introdujo un capítulo de sesgo femenino, titulado “El culto del hogar”, transmitiendo la idea de que la mujer era el centro del hogar, convertida en perfecta esposa y madre de familia<sup>11</sup>.

Los cuestionarios de Pedagogía, además de contener apartados relativos a la Iglesia católica y el patriotismo, recogían temas sexistas en exclusiva para las maestras, en los que se incluían apartados como: la aplicación de las Ciencias Naturales en el Hogar y labores femeninas. En este sentido, Francisca Montilla señalaba que la mujer, aunque trabajase fuera del hogar, debía ser “alma de su casa”, abnegada y solícita, prudente y discreta<sup>12</sup>. Evidentemente, el objetivo trascendía a la esfera política, puesto que el régimen franquista perseguía elevar las tasas de natalidad y, a través del adoctrinamiento, garantizar su permanencia y aceptación por los ciudadanos.

El cuadro número 1, relativo al personal docente y alumnos matriculados en las Escuelas de Magisterio, constata cómo desde 1940 el alumnado femenino superaba cuantitativamente al masculino, produciéndose un incesante aumento en la matriculación por ambos sexos, que en caso de la matrícula oficial femenina superaba el 300 por 100, y en la matrícula libre era de casi un 97 por 100, ambas en el ámbito nacional, desde 1940 hasta 1950. En Madrid existía una Escuela de Magisterio masculina en la calle Zurbano, y otra femenina en la calle Santísima Trinidad, produciéndose una disminución del alumnado masculino en el periodo anteriormente indicado, por considerarse el magisterio como una profesión netamente femenina.

---

10 Decreto de 7-7-1950. BOE, nº 219, 7-8-1950, pp. 3468-3478.

11 Lillo Rodelgo, J. (1941). Pedagogía Imperial de España. Madrid: Magisterio Español.

12 Montilla, F. (1952). La educación y su Historia. Madrid-Valladolid: Casa Martín.

**CUADRO 1.** Personal docente y alumnos en las escuelas de Magisterio de España y Madrid. (1940-41) y (1949-50)

CURSO	LOCALIDAD	PROFESORADO		NÚMERO DE ALUMNOS INSCRITOS					
				OFICIALES		LIBRES		TOTALES	
		H	M	H	M	H	M	H	M
40-41	España	379	541	1.729	1.626	4.872	3.650	6.601	5.276
	Madrid (c/ Zurbano, 19)	25	5	255	-	559	-	814	-
	Madrid (c/ S. Trinidad)	3	30	-	225	-	291	-	516
49-50	España	576	724	1.837	7.145	3.776	7.184	5.613	14.329
	Madrid	36	34	141	635	245	840	386	1.475

Fuente: Elaboración propia. Estadística de los establecimientos de enseñanza (1940-41). INE (1942). Anuario Estadístico de la Enseñanza en España (1949-50). INE (1951).

La semana lectiva en las Escuelas Normales se prolongaba desde la mañana del lunes hasta la del sábado, en horario de mañana y tarde, que comenzaba con la misa diaria<sup>13</sup>. En cuanto a las prácticas, se pretendía que el alumnado viviese todo el tiempo que durasen sus estudios en estrecha relación con la Escuela Primaria, familiarizándose con los niños y con los problemas que pudiesen surgir durante su educación. Cada profesor enseñaba metodología y, además, el alumnado realizaba prácticas durante los tres cursos de Magisterio<sup>14</sup>.

## LA RESTAURACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE RELIGIÓN

La enseñanza de la Religión se restauró en los estudios de Magisterio, al igual que la asignatura de Historia Sagrada, porque estaba considerada como la base indispensable del orden, la unidad

13 Decreto de 7-7-1950. BOE, n° 219, 7-8-1950, pp. 3468-3478. A primeras horas de la mañana se comenzaba con una misa, siguiendo con el estudio de materias que requerían mayor esfuerzo mental, con una duración de hora y media que se desglosaba: la mitad para el estudio y el resto para la clase propiamente dicha. A continuación había un recreo vigilado o juegos y deportes que duraban un cuarto de hora, después se continuaba con la segunda sesión de la mañana, que era similar a la primera, para terminar con una quinta hora dedicada a ejercicios físicos. Por la tarde, la primera sesión de una hora se dedicaba a disciplinas que no exigían demasiada tensión psico-física, tales como: Música, Caligrafía y Trabajos Manuales; a continuación venía el recreo vigilado de un cuarto de hora y la siguiente sesión tenía una duración de hora y media para estudiar las disciplinas restantes.

14 La asignatura de prácticas se daba por el maestro regente de la Escuela aneja en todos los cursos. Durante el primer curso, el alumnado se dedicaba, preferentemente, a la observación y orientación general sobre la vida escolar. En el segundo, formaban parte activa en la explicación de lecciones, dirección de juegos y recreos, servicio de biblioteca, comedor, manualidades, etc. Finalmente, durante el tercer curso, intervenían en todas las manifestaciones de la Escuela, exponiendo en memorias o diarios los resultados de sus observaciones y actuaciones.



y la grandeza de la Patria<sup>15</sup>. Sin embargo, este restablecimiento pretendía que el ambiente escolar estuviese, en su totalidad, influido y dirigido por la doctrina católica. No se trataba sólo de imponer el crucifijo en las aulas, sino que las lecturas, la enseñanza de las Ciencias, Geografía e Historia se aprovecharan para deducir consecuencias morales y religiosas<sup>16</sup>.

La Religión también estaba presente en otras asignaturas, como la Educación Patriótica y las Enseñanzas del Hogar, en las cuales se dedicaban sendos apartados a la religiosidad y catolicidad hispánicas y a las prácticas religiosas que debía inculcar la madre de familia, respectivamente<sup>17</sup>. El impulso de la Religión dentro de la educación fue el fruto del convenio entre el Gobierno español y la Santa Sede, por el que se comprometieron a cumplir el Concordato de 1851<sup>18</sup>. En este sentido, la religiosidad se hizo efectiva en los maestros, programas y libros que quedaron impregnados del espíritu cristiano, según se observa en el Plan de Estudios de 1950, que incorporaba la asignatura de Religión en los tres cursos del Magisterio. Además, los profesores y cuestionarios debían proponerse por la jerarquía eclesiástica. Con el Concordato entre la Santa Sede y España, celebrado en 1953, se garantizó la enseñanza de la religión católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes<sup>19</sup>. En los cuestionarios de 1953 los contenidos de la asignatura de Religión, idénticos para los alumnos de ambos sexos, no variaron demasiado, excepto en la inclusión de un tipo de metodología basada en la enseñanza de oraciones, ritmo y canto aplicado a la enseñanza, la utilización de láminas y grabados que se debían elaborar por el maestro y los alumnos.

## **LAS ENSEÑANZAS DEL HOGAR**

La asignatura de Labores y Enseñanzas del Hogar establecía la diferenciación y la configuración de la enseñanza propiamente femenina. En los Planes de Estudios de 1914 y de 1931 también se contemplaba esta asignatura, aunque durante la República aparecía con la denominación de “Trabajos manuales o Labores”. Con la asignatura de Labores se pretendía que la futura maestra adquiriese el pleno conocimiento de todos los puntos fundamentales de costura a mano -zurcidos, ojales, puntos de adorno, etc.-, y con las Enseñanzas del Hogar las maestras aprendían conceptos básicos sobre la familia, el hogar -lavado, planchado, etc.- e higiene alimenticia<sup>20</sup>.

Estas enseñanzas legitimaban el papel subsidiario de la mujer en la sociedad, adjudicándole en exclusividad los trabajos caseros, la limpieza de la vivienda, la compra, la cocina y la costura, formando a las maestras como futuras madres y amas de casa que prepararían a sus alumnas para asumir el mismo papel en el futuro, asignándolas un papel de educadoras familiares de la sociedad<sup>21</sup>. Todo esto era inherente a las funciones reproductivas de las mujeres y a una filosofía dicotómica, que diferenciaba la naturaleza o el papel reproductor e instinto maternal y la cultura asociada al papel intelectual que la Sección Femenina adjudicaba en exclusividad a los hombres.

---

15 Orden de 14-7-1939. BOE, nº 208, 27-7-1939, pp. 4054-4056.

16 Orden de 5-3-1938. BOE, nº 503, 8-3-1938, p. 6155.

17 Orden de 30-10-1942. BOE, nº 309, 15-11-1942, pp. 8959-8965.

18 Orden de 7-6-1941. BOE, nº 168, 17-6-1941, p. 4401.

19 Concordato entre España y la Santa Sede. BOE, nº 292, 19-10-1953, pp. 6230-6234.

20 Orden de 30-10-1942. BOE, nº 309, 15-11-1942, pp. 8959-8965.

21 Paya Ibars, M. (1959). Temas pedagógicos. Psicopedagogía femenina. Saber ser mamá o prepararse para ser mamá. Consigna, nº 225, pp. 7-11.

No sólo se trataba de crear un modelo de mujer volcada con la labor de reproducción, crianza y educación de sus hijos, que permitiese un avance demográfico para crear un Estado dictatorial, “nacional-catolicista”, sustentado en la idea del imperialismo español. Además, la Sección Femenina concebía a la mujer con inferiores facultades intelectuales que el hombre, al argumentar que “en cuanto a su inteligencia, la mujer es intuitiva, en oposición al hombre, que es preferentemente discursivo”<sup>22</sup>.

Evidentemente, la discriminación educativa de las mujeres quedó plasmada en los libros de texto, en conferencias, en revistas especializadas, en temas de educación, en las que se aducía que “la escuela ha de ser un hogar espiritual, donde las pequeñas adquieran hábitos y costumbres para el día de mañana, ser el aliento, la alegría y sostén de la familia”<sup>23</sup>. Las Enseñanzas del Hogar se impartían, a comienzos de los años cuarenta, por profesoras numerarias de la Escuela Normal. Posteriormente, los cuestionarios y las profesoras de Enseñanzas del Hogar fueron propuestos por la Sección Femenina<sup>24</sup>. En el programa de Hogar de 1953 se abordaban diferentes temas como eran: alimentación, utensilios y recetas de cocina, distribución de las viviendas y del mobiliario, economía, ropa de casa y vestidos, estética del hogar, decoración de la escuela, plantas, puericultura, lactancia y cuidados del niño, higiene escolar, medicina, higiene social y ejercicio físico<sup>25</sup>.

## LA EDUCACIÓN PATRIÓTICA

La formación de las maestras se completaba con la educación patriótica, que era una forma de adoctrinamiento político acorde con los postulados del nacional-catolicismo. En esta asignatura se enseñaba el significado de los conceptos Patria y patriotismo y los deberes que imponían, en consonancia con el Estado y la Nación. El sentimiento patriótico se consideraba un valor y se asociaba con símbolos como la bandera española, la raza española, el idioma español, la religiosidad y la catolicidad, en contraposición con las ideas contrarias al sentimiento patrio que se ligaban a conceptos perversos como eran: internacionalismo, materialismo, cosmopolitismo y patriotería.

Hasta mediados de los años cuarenta, la asignatura de Educación patriótica podía ser impartida voluntariamente por cualquier profesor numerario de la Escuela Normal; en caso contrario, le correspondía obligatoriamente al titular de Historia<sup>26</sup>. Posteriormente, la Sección Femenina se encargaba de proponer al profesorado e intervenía en los cuestionarios y textos publicados. También intentaba influir en las niñas a través de las maestras, con objeto de que se afiliaran. Para ello se utilizaba la contraposición del bien y del mal, enfrentando a las niñas afiliadas con las que no lo estaban, en base a los planteamientos de que las niñas afiliadas eran las únicas virtuosas<sup>27</sup>.

Las maestras recibían lecciones de contenidos y valores de lo nacional, contrarias con el separatismo y el regionalismo independentista, identificando la tradición con la Patria, con lo

---

22 Sección Femenina de FET y JONS (1942). Lecciones para los Cursos de Formación e Instructoras de Hogar. Madrid, p. 16.

23 Serrano Ortiz, A. (1945). Magisterio Femenino, Hoja Divulgadora de Enseñanza Rural, 10, 6-21.

24 Orden de 7-10-1942. BOE, nº 288, 15-10-1942, p. 8212. D. 7-7-1950. BOE, nº 219, 7-8-1950, pp. 3468-3478.

25 Cuestionarios para el ingreso en el Magisterio Nacional. BOE, nº 242, 30-8-1953, p. 5205.

26 Orden de 7-10-1942. BOE, nº 288, 15-10-1942, p. 8212.

27 Ramos, M.P. (1956). Formación Familiar y Social, Consigna, nº 182, pp. 67-70.

español, con la historia imperialista de España. A través de los cursillos de formación eran concienciadas sobre los principios y valores del "Alzamiento Nacional", obedeciendo las órdenes del 17 de julio de 1937 y 16 de mayo de 1938, que pretendían infundir el rechazo a los principios democráticos de la República, y la aplicación de las tres virtudes teologales para aplicarlas en la educación: fe nacional, esperanza de imperio y caridad de raza (hispana). La ideología escolar, su metodología y directrices, estaban basadas en la educación religiosa, patriótica, cívica y física, según quedó plasmado en la Circular de Romualdo de Toledo, de 5 de marzo de 1938, que fue enviada a la Inspección de Primera Enseñanza y a los maestros de la Escuela Nacional.

En los cuestionarios para el ingreso en el Magisterio Nacional, publicados en 1953, el contenido de la asignatura de Formación del Espíritu Nacional era diferente para las mujeres, en la medida que, además de ser menos denso, porque había que sumar el programa de Hogar, abundaba en explicaciones sobre: José Antonio Primo de Rivera, Franco y la Falange, desde la perspectiva de su doctrina, moral, patriotismo y realizaciones. Además de otorgar una especial importancia al concepto de jerarquía, a la historia de la Sección Femenina y a los textos de José Antonio<sup>28</sup>.

## LA EDUCACIÓN FÍSICA

Durante el régimen franquista, la Educación Física formó parte de los cuatro pilares que sustentaron un tipo de educación basado en principios de exaltación patriótica, religiosa y segregación sexista, junto con las asignaturas de: Formación Patriótica, Religión y Enseñanzas del Hogar. En la mencionada Circular de Romualdo de Toledo, director general de Primera Enseñanza, se recomendaba que se intensificase esta formación en la juventud española, puesto que desarrollaba hábitos de disciplina, obediencia, orden, instrucción, etc. Inclusive, era proclive al desarrollo de juegos regionales españoles, evitando los exóticos o los ejercicios extremos<sup>29</sup>.

Evidentemente, en la primera etapa del franquismo se produjo una unión entre la Educación Física y el folclore español como una forma de exaltación patriótica y moral, produciéndose una visión cristiana sobre el cuerpo, la mujer y la familia<sup>30</sup>. La influencia de la Religión se constata en las declaraciones de Consuelo Sánchez Buchón al referirse a Pío XI para justificar la separación de sexos en la práctica de ejercicios físicos, con objeto de que las mujeres se diferenciases en el vestir y en los modales<sup>31</sup>. Por tanto, se puede hablar de una Educación Física femenina en cuanto se propugnaba la adaptación a las características fisiológicas de la mujer, evitando los esfuerzos excesivos y el desarrollo muscular y potenciando el equilibrio físico y espiritual mediante actividades armónicas, que preparasen el cuerpo de la mujer para su función social tendente a la maternidad.

La asignatura de Gimnasia y la de Recreos dirigidos se impartió a comienzos de los años cuarenta por los profesores titulares de la Sección de Pedagogía o auxiliares respectivos<sup>32</sup>.

---

28 Cuestionarios, por los que habrán de regirse las oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional. BOE, nº 242, 30-8-1953, pp. 5204-5214.

29 Circular de 5-3-1938. BOE, nº 503, 8-3-1938, pp. 6155-6156.

30 Fernández García, E. (1995). *Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Madrid: UNED-Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Tesis doctoral inédita.

31 Sánchez Buchón, C. (1955). *Curso de Pedagogía*. Madrid: Iter.

32 Orden de 7-10-1942. BOE, nº 288, 15-10-1942, p. 8212.

Posteriormente, La Sección Femenina se encargó de formar y proponer a las futuras maestras que impartirían la Educación Física, la elaboración de los textos, la realización de planes para los centros de enseñanza, la difusión de la práctica deportiva de la mujer, la organización y promoción de los clubes deportivos femeninos, la colaboración con los organismos nacionales e internacionales dedicados a la Educación Física y el Deporte, entre otras competencias. María Pilar Ozores Guinea, jefa de la Escuela Nacional de Educación Femenina “Ruiz de Alda”, afirmó que se intentó conseguir el fortalecimiento de los valores espirituales y la femineidad<sup>33</sup>.

El contenido de la asignatura de Gimnasia, según los cuestionarios de 1942, no evidenciaba diferencias sexistas y estaba referido a diversos tipos de ejercicios: de orden, preparatorios, de piernas, de gran extensión, de equilibrio, dorsales, abdominales, laterales, locomoción, salto y respiratorios o calmantes<sup>34</sup>. Quizá lo más novedoso sea la introducción de la asignatura Recreos dirigidos, cuyos objetivos eran: enseñar a jugar, observar y conocer a los alumnos, contribuir a su desarrollo físico, aprovechar los diversos juegos para la obra educadora de los maestros, dejando un amplio margen a las iniciativas de los alumnos<sup>35</sup>.

En 1946 se publicó un plan de estudios de la carrera de Magisterio que asignaba cinco horas semanales en cada uno de los tres cursos para la disciplina de Educación Física y Deportes<sup>36</sup>. Dos años después, en 1948, el Departamento de Deportes del Movimiento elaboró el programa de Educación Física para maestras, calificado como “fisiológico-utilitarista”, que estaba compuesto por una parte teórica y otra teórico-práctica, cuyo contenido era cíclico. Además, establecía la obligatoriedad de dicha asignatura, quedando encomendada su docencia a las profesoras designadas por el Ministerio de Educación Nacional, bajo la propuesta de la Delegación Nacional de la Sección Femenina. El libro recomendado pertenecía a Luis Agosti, y se titulaba Gimnasia educativa, enmarcándose en la corriente de la escuela neosueca y denotando un interés especial por elementos higiénicos y fisiológicos, predominando los conocimientos fisiológicos y biológicos relativos a la salud, en detrimento de los pedagógicos y educativos<sup>37</sup>.

El programa de Educación Física femenina para la carrera de Magisterio, aprobado el 13 de febrero de 1956, se puede calificar como “técnico-higienista”<sup>38</sup>, observándose un mayor interés por la pedagogía gimnástica y la didáctica. Las primeras lecciones correspondían al primer curso y se referían a la historia, evolución en otros países, etc., recomendándose los deportes, juegos,

33 Ozores Guinea, M<sup>a</sup> Pilar (1968). La Educación Física Femenina en España. Formación del Profesorado. Su evolución y características, Revista Española de Educación Física, 225, 3-6.

34 Orden de 30-10-1942. BOE, n<sup>o</sup> 309, 5-11-1942, pp. 8959-8965. Rabazas Romero, T. (2000). La Educación Física del Magisterio femenino en el franquismo, Revista Complutense de Educación, 2, 167-198. La autora hace referencia al Plan de Estudios de 1942, señalando el retroceso que significaba volver al Plan de 1914, que elevó la duración de la carrera de Magisterio a cuatro años.

35 No sólo se contempla el recreo como una forma de proporcionar descanso, sino de intervención del maestro para enseñar al niño diversos juegos: a) de movimiento (marro, el ratón y el gato, juego de la comba, etc.), b) de resistencia (el asalto, los prisioneros, lucha de tracción, etc.), c) de destreza (la rayuela, los bolos, sentarse sin asiento, etc.), d) de lanzamiento (juegos de pelota, el aro volador, etc.), e) de lanzar y esquivar (caza con la pelota, la pelota en corro, etc.), f) de educación sensorial (la gallina ciega, el ratón, etc.), g) de inteligencia (los retratos, los refranes, rimas, cálculo, etc.), h) de muñecas (exclusivamente para las niñas), i) canciones accionadas, j) cuentos y leyendas escenificados y algunas sencillas fiestas escolares.

36 Orden de 14-10-1946. BOE, n<sup>o</sup> 292, 19-10-1946, p. 7773. Con la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 1945, la asignatura de Gimnasia y Recreos dirigidos pasó a denominarse: Educación Física y Deportes.

37 Departamento de Deportes del Movimiento (1956). Programa de Educación Física femenina para el Magisterio. Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes, 58, 32-36.

38 Programa Nacional de Educación Física. BOE, n<sup>o</sup> 19, 5-3-1956, p. 431.

danza y baile. Además, se argumenta la utilidad del ejercicio físico desde los aspectos estéticos, higienistas, sociales, intelectuales y morales. El segundo curso trataba sobre los distintos tipos de ejercicios gimnásticos, en función de la edad de los alumnos, y los aparatos más útiles para la infancia. Los últimos temas se referían a primeros auxilios para accidentes que se produjesen durante la clase.

## CONCLUSIONES

El régimen franquista procuró que la formación de las maestras fuese una manera de adoctrinamiento religioso y político para transmitirlo a las nuevas generaciones a través de la Escuela de Primaria. La Religión ocupó un papel relevante en la enseñanza, de igual manera que las asignaturas controladas por la Sección Femenina, puesto que eran pilares básicos en los que se sustentaba el régimen. El restablecimiento de la enseñanza de la Religión pretendía que el ambiente escolar estuviese, en su totalidad, influido y dirigido por la doctrina católica. No se trataba sólo de imponer el crucifijo en las aulas, sino que las lecturas, la enseñanza de las Ciencias, Geografía, Historia se aprovecharon para deducir consecuencias morales y religiosas<sup>39</sup>.

Los Planes de Estudios no introdujeron diferencias significativas durante los primeros años del franquismo, manteniendo las asignaturas de Religión y Enseñanzas del Hogar en todos los cursos, aunque en el Plan de 1950 cobraron especial relevancia las asignaturas de Pedagogía y Psicología, y se intentó que las prácticas fuesen más efectivas al enlazarse con la metodología que se explicaba en cada una de las asignaturas del Magisterio al insertarse en todos los cursos.

Las Enseñanzas del Hogar legitimaban el papel subsidiario de la mujer en la sociedad, adjudicándole en exclusividad los trabajos caseros, la limpieza de la vivienda, la compra, la cocina y la costura, asignándoles un papel de educadoras familiares de la sociedad<sup>40</sup>. Todo esto era inherente a las funciones reproductivas de las mujeres y a una filosofía dicotómica que diferenciaba la naturaleza o el papel reproductor e instinto maternal y la cultura asociada al papel intelectual que la Sección Femenina adjudicaba en exclusividad a los hombres.

Con la educación patriótica las maestras recibían lecciones de contenidos y valores de lo nacional, contrarias con el separatismo y el regionalismo independentista, identificando la tradición con la Patria, con lo español, con la historia imperialista de España. A través de los cursillos de formación eran concienciadas sobre los principios y valores del "Alzamiento Nacional", al mismo tiempo que se les infundía el rechazo a los principios democráticos de la República, y la aplicación de las tres virtudes teologales para aplicarlas en la educación: fe nacional, esperanza de imperio y caridad de raza (hispana).

En lo que respecta a la Educación Física se produjeron cambios respecto a su denominación y postulados entre los años cuarenta y cincuenta. En la posguerra se caracterizaba por tener la denominación de Gimnasia y Recreos dirigidos, y un mayor interés por los aspectos biológicos, fisiológicos y la maternidad de la mujer, además de la introducción del juego en los recreos. Mientras que en los años cincuenta pasó a denominarse Educación Física y Deportes y se produjo un enfoque más pedagógico fundamentado en una preparación más profesional para las maestras.

---

39 Orden de 5-3-1838. BOE, nº 503, 8-3-1938, p. 6155.

40 Paya Ibars, M. (1959). Temas pedagógicos. Psicopedagogía femenina. Saber ser mamá o prepararse para ser mamá. Consigna, nº 225, pp. 7-11.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Departamento de Deportes del Movimiento (1956). Programa de Educación Física femenina para el Magisterio. Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes, 58, 32-36.
- Fernández García, E. (1995). Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria. Madrid: UNED-Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Tesis doctoral inédita.
- Málaga, E. (1953). Educación y su historia. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Ozoires Guinea, M.P. (1968). La Educación Física Femenina en España. Formación del Profesorado. Su evolución y características. Revista Española de Educación Física, 225,3-6.
- Paya Ibars, M. (1959). Temas pedagógicos. Psicopedagogía femenina. Saber ser mamá o prepararse para ser mamá. Consigna, nº 225, pp. 7-11.
- Peralta Ortiz, M.D. (2000). Los proyectos sobre los estudios de magisterio en los comienzos del franquismo. Revista de Pedagogía, 1, 69-86.
- Rabazas Romero, T. (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. Bordón, 53, 423-442.
- Rabazas Romero, T. (2000). La educación física del Magisterio femenino en el franquismo. Revista Complutense de Educación, 2, 167-198.
- Rabazas Romero, T. (2002). El currículo femenino de las maestras a través de los libros de texto (1938-1970). En San Román Gago, S. (Ed.), La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales (pp. 127-207). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- San Román, S. (1998). Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España. Barcelona: Ariel.
- Ramos, M.P. (1956). Formación Familiar y Social. Consigna, 182, 67-70.
- Sánchez Buchón, C. (1955). Curso de Pedagogía. Madrid: Iter.
- Sección Femenina de FET y JONS (1942). Lecciones para los Cursos de Formación e Instructoras de Hogar. Madrid, p. 16.
- Serrano Ortiz, A. (1945). Magisterio Femenino. Hoja Divulgadora de Enseñanza Rural, 10, 6-21.





# MAESTROS PARA UN CAMBIO: LA GENERACIÓN DEL 70

Juan González Ruiz

## RESUMEN

El lento y largo desarrollo profesional de los maestros españoles desde mediados del siglo XIX, a partir de la Ley Moyano, se vio truncado por la guerra civil de 1936 a 1939. A partir de entonces, es posible distinguir tres etapas hasta llegar a finales del siglo XX, en una evolución que puede considerarse como la reconquista de la dignidad profesional y personal de los maestros: una primera de autoritarismo, otra dominada por criterios tecnocráticos y una tercera en la que se accede a un mayor protagonismo de los maestros a través de la participación en la programación y la gestión del hecho educativo.

Se analiza con más detalle la segunda de estas etapas en razón de su carácter de puente entre las otras dos, que marcan la diferencia entre un régimen totalitario (el de la posguerra española) y otro democrático (el actual).

**PALABRAS CLAVE:** Tardofranquismo, Escuelas Normales, Institución Libre de Enseñanza, Junta de Ampliación de Estudios, Misiones Pedagógicas, Franquismo, Pedagogía imperial, Totalitarismo ideológico, Tecnocracia, Centro de Documentación y Orientación Didáctica, Cuestionarios Nacionales, Centros de Colaboración Pedagógica, Pruebas de Promoción, Concentraciones escolares, Libro Blanco, Educación General Básica, Programas renovados.

## ABSTRACT

The slow and long professional development of the Spanish teachers since the mid-nineteenth century, from Moyano's Law, was cut short by the civil war from 1936 to 1939. Since then, it is possible to distinguish three stages until the late twentieth century, an evolution which can be viewed as the reconquest of the professional and personal dignity of teachers: one of them is called authoritarian, the another controlled by technocratic criteria and the third of access to a greater prominence of teachers through participation in the planning and management of educational fact.

The second of these stages is discussed in more detail because of its character as a bridge connecting the other two, marking the difference between a totalitarian regime (the Spanish post-war) and democratic (the present).

**KEY WORDS:** Late period of Franco's regime, Normal Schools, Free Institution of Teaching, Meeting for Studies Enlargement, Pedagogic Missions, Franco period, Imperial Pedagogics, Ideological Dictatorship, Technocracy, Center of Papers and Didactic Orientation, National Questionnaires, Centers of Pedagogic Collaboration, Tests of Promotion, School Concentrations, White Book, Basic General Education, Renewed Programs.

No sin razón se ha considerado que la Ley General de Educación de 1970, promulgada en los albores del periodo que luego se ha denominado tardofranquismo, es la segunda de las leyes españolas de todos los tiempos reguladora de un sistema educativo global, tras la Ley de Instrucción Pública de 1857 conocida como Ley Moyano. Lo que formalmente haya de cierto en esta constatación no debiera ocultar la evolución, llena de altibajos, que el propio sistema educativo, diseñado a mediados del siglo XIX, hubo de experimentar a lo largo de este tiempo, aunque sólo fuera por las épocas, tan diversas políticamente, por las que atravesó: monarquías más o menos democráticas, repúblicas y dictaduras militares.

Pretendemos exponer algunos datos y estimaciones relativas a la generación de maestros que, al tiempo que vivió los últimos años de este largo periodo, conformó la base sobre la que se construyó, al menos en su etapa básica y elemental, el sistema educativo de la última de las leyes citadas: la que hemos llamado *Generación del 70*. Y queremos hacerlo tanto desde el punto de vista funcional o, si se quiere, laboral, como desde la perspectiva de su vida personal. Algo así como lo que, *mutatis mutandis*, quería dar a entender Andrés Manjón con su famosa pareja de modelos, a la que más adelante aludiremos, “el maestro mirando hacia adentro” y “el maestro mirando hacia fuera”. Así pues, además de las referencias documentales o historiográficas, por lo general sobradamente conocidas, se harán presentes algunos puntos de vista y experiencias personales de alguien que, como es el caso de quien firma este artículo, formó parte de dicha generación y vivió en primera persona las ilusiones y los desencantos que hubo de sufrir.

## **DE 1857 A 1939: UN LARGO VIAJE A NINGUNA PARTE.**

A lo largo de tan extenso periodo podemos encontrar muchos momentos de cambio, en sentidos muy diversos, muchas veces sucesiva o simultáneamente contradictorios, y, si se nos permite caer en la tentación de evaluarlos, no siempre positivos.

Cierto es que la promulgación de la Ley Moyano en la primera de las fechas citadas, que había sido precedida por la creación de las Escuelas Normales en 1838 y de la Inspección de Educación en 1849, tuvo en la práctica poca trascendencia real en las condiciones personales y profesionales de la vida de los docentes de primeras letras. Ni siquiera la creación de las Escuelas Normales de Maestras en 1858 y la regulación de estos centros, tanto masculinos como femeninos, en 1898, o la actividad de los componentes de la Institución Libre de Enseñanza, inicialmente muy alejados de la enseñanza elemental y de los medios rurales, incidieron de manera significativa en la formación, las inquietudes y la profesionalidad de unos maestros (y algunas pocas maestras) limitados por una condición de miseria que determinaba tanto su vida personal y familiar como su ejercicio docente y, por ende, su situación social. Así se mantuvo durante todo el siglo XIX especialmente en el medio rural, donde resultaban habituales la exigüidad de unos sueldos dependientes de la arbitrariedad frecuentemente caciquil de los Ayuntamientos, la precariedad de medios materiales desde los edificios escolares hasta los instrumentos de enseñanza, la incomunicación y la dificultad general para acceder a fuentes de actualización profesional. Los maestros se mantuvieron así en un penoso estado, del que sólo empezaron a salir con la aplicación de una medida de impacto efectivo y extraordinariamente valorada en los medios docentes: la asignación al Estado, a través del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, del pago de los sueldos de los maestros de las escuelas

públicas, acordada por el Conde de Romanones en 1902, durante su primer mandato como ministro del ramo<sup>1</sup>.

Cierto es que en torno al cambio de siglo, una serie de medidas, algunas de iniciativa corporativa y otras emprendidas por la incipiente administración educativa, prepararon un cambio en la consideración del magisterio, empezando por la propia conciencia de la identidad y de la necesidad de un desarrollo profesional acompasado a las aportaciones científicas y a las experiencias docentes de otras naciones del mundo más avanzadas. Desde el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 y la consiguiente creación del Museo de la Educación Primaria<sup>2</sup> hasta la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1910, pasando por la regulación de las escuelas graduadas y grupos escolares, la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares o de la Junta de Ampliación de Estudios.

Habría que añadir otro conjunto de medidas de carácter más político que, personalizadas fundamentalmente en el Conde de Romanones, pudieron haber surtido en España un efecto similar al conseguido en Francia unos cuantos años antes y a lo largo de todo el periodo de la III República francesa. Se dieron algunas condiciones similares: el impacto emocional de sendas derrotas nacionales (guerra francoprusiana de 1870 y desastre del 98 español) tras la que algunas minorías buscaron en la educación del pueblo un rearme moral; cierta estabilidad política (III República francesa y Restauración española); un intento por controlar el dominio creciente de las congregaciones religiosas sobre la enseñanza popular (leyes francesas de 1882 y 1904, decretos sobre el registro y autorización de asociaciones y congregaciones religiosas de 1901 y de 1910 en España); el apoyo pedagógico personalizado en figuras de reconocido prestigio (Ferdinand Buisson en Francia, Francisco Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío en España). De haber sido así seguramente se habría formado en nuestro país una clase profesional tan definida y reconocida socialmente, así como dotada de gran autoestima, como la de los maestros públicos franceses.

Pero la ilusión despertada entre el magisterio español por las medidas que se esperaban de un gobierno que había decidido, no sin oposición, la creación de un departamento dedicado a la instrucción pública se vio defraudada a causa de unas condiciones políticas generales, las de la llamada Restauración española, fundamentalmente distintas de las de la III República francesa<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> La situación no por ancestralmente tópica resultaba menos real, hasta el punto de que en una disposición (no llevada a efecto en su momento) tan bienintencionada como el Real Decreto de 30 de abril de 1866, en el que desde el Ministerio de Fomento ocupado entonces por Montero Ríos se propone que el Tesoro público se encargue del pago de las atenciones del personal y del material de las Escuelas de primera enseñanza, Inspección de las mismas, Escuelas Normales é Institutos de segunda enseñanza, puede leerse esta elocuente descripción:

*Dotado todo este personal con modestos haberes, bien indispensables ciertamente para cubrir con rigurosa modestia las precisas obligaciones de la vida, sin esperanza por otra parte de auxilio alguno para las necesidades de la vejez, y seguro además de legar como único patrimonio a su familia la cruel pobreza o quizás la más cruel indigencia, cuando para ella lleguen los días de luto y de orfandad, se agrava lo precario de su actual situación por efecto de tener que percibir sus haberes de la Administración provincial y municipal que, según lo viene demostrando desde hace largos años las generales manifestaciones de la opinión pública, fundada en la triste realidad de los hechos, , no escasea innumerables casos [sic] de excepción al exacto cumplimiento de este importantísimo servicio.*

<sup>2</sup> Pronto transformado en Museo Pedagógico Nacional, a imagen del Musée de l'Éducation Nacional francés.

<sup>3</sup> Fernández Soria, J.M. (2005). "La 'Carta a los Maestros' de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República francesa", en Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria, número 24, páginas 423-462. El mismo autor desarrolló el tema, de una manera más general y con el título de La Tercera República Francesa y su influencia educativa en España, en una ponencia presentada en el reciente Congreso Internacional Iberoamericano (III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca), que sobre el tema "Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)", tuvo lugar en la Universidad de Salamanca los días 15 al 18 de octubre de 2008. Se ha anunciado la próxima publicación de los textos de las ponencias.

El Conde de Romanones pudo ser el Jules Ferry español, pero la llegada masiva de miembros de congregaciones religiosas francesas, las contradicciones a que se vio sometido un representante tan conspicuo de la nobleza hispana, y las circunstancias económicas de un país sangrado por guerras civiles y coloniales, impidieron que iniciativas como las citadas tuvieran una consecuencia favorable más generalizada y efectiva.

Es así como, tras la azarosa peripecia de la Dictadura del general Primo de Rivera, la República se encontró en 1931 con unos cuerpos docentes en penosas condiciones personales y profesionales, no muy alejadas de las habituales en la segunda mitad del siglo anterior. Las medidas tomadas en el primer bienio del periodo republicano por un ejecutivo que, con distintas valoraciones, fue llamado “gobierno de pedagogos”, crearon en ellos unas nuevas expectativas: Reglamento de la Inspección, Plan Profesional de formación del Magisterio, estricto control de la actividad docente de las congregaciones religiosas, potenciación de las actividades de actualización y perfeccionamiento (incremento de los viajes de la Junta de Ampliación de Estudios, Misiones Pedagógicas, Centros de Colaboración, creación de la sección de Pedagogía dentro de las Facultades de Filosofía y Letras), aumento espectacular de construcciones escolares y creación de una red de bibliotecas escolares.

Pero vendría el alzamiento del General Franco en 1936, la terrible guerra civil y la larga posguerra, no menos terrible para los vencidos, entre los que se encontraron muchos de los maestros, profesores e inspectores que habían podido desarrollar nuevos e ilusionantes proyectos educativos en los años de la República. El viaje de lento y vacilante progreso había concluido de forma trágica para algunos y dramática para todos. El punto y aparte, enfatizado por el nuevo régimen político, constituyó una ruptura drástica y violenta no sólo de las últimas políticas educativas de la República, sino de toda una línea de progreso pedagógico: en cierta manera, se volvió a épocas muy pretéritas, como si los últimos esfuerzos de actualización no hubieran servido para nada.

Porque esta variada y desordenada evolución no debe hacernos olvidar que existen rasgos de continuidad inscritos en la esencia misma de la educación institucionalizada, ya que se instalan en la práctica cotidiana y generalizada de los maestros y de todos los profesionales docentes. Ni el decidido entusiasmo de unos pocos ni la actividad legislativa, por más ordenancista e incluso coercitivo que pueda ser el carácter con que se promulgue, cambian los hábitos actitudes docentes a corto plazo; la profesión de enseñar es deudora en una gran medida de los modelos recibidos de las generaciones antecesoras. Haber sido “cocinero antes que fraile” toma aquí un sentido muy especial: todo maestro ha sido previamente alumno y, por tanto, ha recibido la influencia o el “modelaje” de otro maestro, que quizás vino a despertar en él la admiración y eso que llamamos “vocación docente”, y cuyas pautas profesionales (desde los métodos hasta los valores puestos en juego en la actividad de educar) muy probablemente reproduce de forma más o menos consciente. Es así que esta escasa repercusión “in extenso” de las medidas de desarrollo educativo emprendidas por la República vino a unirse en los primeros tiempos del régimen de Franco al sistemático rechazo y olvido de todas las realizaciones republicanas, a la feroz persecución y “depuración” de cuantos testimonios materiales, funcionales y personales pudieron haber quedado de la época anterior, a la eliminación (el exilio exterior o interior, la muerte) de sus representantes más significados, y a un clima generalizado de desconfianza y temor.

## SESENTA AÑOS: TRES GENERACIONES

Este era, pues, el punto de partida en los tiempos iniciales de la llamada posguerra. Pero en los sesenta años que habrían de transcurrir desde 1940 hasta finales del siglo XX se puede observar una decidida evolución tanto en el papel docente como en la posición social de los maestros, debida en parte a factores del propio impulso profesional y en parte a la evolución general de la política y de la sociedad españolas durante todos estos años. Cabe decir que el desarrollo de la política educativa jugó en este terreno un papel decisivo, e incluso, como se ha llegado a aventurar, que fue en el ámbito educativo donde el régimen del general Franco mostró, siquiera tímidamente y sólo en sus últimos años, sus mayores avances progresistas; hasta el punto que no parece correcto, a nuestros efectos, equiparar sin matices posguerra y franquismo.

En cualquier caso, pueden acotarse tres etapas relativamente bien definidas, en las que es posible identificar unos planteamientos normativos sobradamente caracterizados que se corresponden con actitudes profesionales y aun modos de vida de los docentes claramente diferenciados. Coincidimos así con la mayoría de los analistas de este periodo de nuestra historia, que con ser tan reciente no por ello deja de ofrecer una perspectiva suficiente<sup>4</sup>. Si se tiene en cuenta que los límites entre estas etapas no vienen marcados por fechas concretas y únicas sino por periodos de transición que muy bien pueden abarcar un par de lustros, nos encontramos con que cada una de estas etapas se corresponde con una generación, con las interferencias que ello acarrea: cada generación de maestros había venido a ser educada en sus primeros años escolares por miembros de la generación docente anterior. Se ejemplifica así el supuesto más radical de excelencia docente: el que se produce cuando el alumnado de una generación no reproduce a su antecesora, sino que cambia sus planteamientos y formas de actuación educativos con criterios de progreso. Dos de estas etapas transcurren bajo el régimen de Franco, y la tercera en los años de la llamada “transición a la democracia” y, especialmente, durante los primeros gobiernos socialistas finiseculares.

Una datación global, y un tanto forzada, de estas tres generaciones nos ofrece unas primeras pistas muy significativas sobre sus condicionantes vitales y profesionales. Los componentes de la primera de ellas vivieron la guerra civil de alguna forma: en cualquiera de sus dos bandos (o en ambos sucesivamente), jugando o no un papel político o militarmente activo, sufriendo en todo caso los horrores de la guerra; todos ellos conocieron la escuela anterior al alzamiento del general Franco (Segunda República, Dictadura del general Primo de Rivera, Restauración incluso) como alumnos, y muchos de ellos como maestros. La siguiente promoción está constituida por maestros nacidos en los primeros años de la posguerra, y formados profesionalmente en los últimos de la primera de las épocas que hemos diferenciado: no han conocido en primera persona, pues, la guerra civil, aunque hayan tenido que sufrir sus consecuencias; y tampoco han vivido otro régimen político ni educativo que el franquismo más puro y duro. La tercera y última ha acudido a una escuela atendida por maestros de la segunda generación, la guerra y su inmediata posguerra constituyen para sus componentes episodios de una historia que empieza a ser revisada, su

---

4 LÓPEZ MARTÍN, R. (2001), *La escuela por dentro: Perspectivas de la cultura escolar en la España del Siglo XXI*, Universitat de València, págs. 127 y sigs. PUELLES BENÍTEZ, M. de (1992), “Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años. Reflexiones sobre la orientación política de la educación”, *Revista Española de Pedagogía*, 192, págs. 311-319. MAYORDOMO PÉREZ, A. (coord.) (1999), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia.

formación ha ido paralela al tardofranquismo y a la transición a la democracia, y las perspectivas de cambio y renovación permanentes son un ingrediente habitual de sus inquietudes profesionales.

Vamos a entrar en algún detalle de estas tres sucesivas generaciones de maestros, pero nos parece del mayor interés detenernos especialmente en la segunda, por varios motivos. En primer lugar porque actúa de bisagra o puente entre las otras dos, tan opuestas ideológica y funcionalmente, al modo en que unos años después tendrá efecto una evolución relativamente análoga en el ámbito de la política general del país. En segundo lugar porque, como se dijo más arriba, quien esto escribe pertenece, lo mismo que muchas personas que están terminando por estos años presentes sus vidas profesionales activas, a esa generación. Por último, porque, estigmatizada con frecuencia por su condición de epígona del franquismo, quizás no haya sido suficientemente reconocido el esfuerzo desarrollado y la trascendencia del cambio del que fue protagonista activa.

## LA GENERACIÓN DEL TOTALITARISMO

La generación que corresponde a la primera etapa es tributaria directa no ya de la posguerra, sino de la mismísima contienda bélica<sup>5</sup>, y se extiende por las dos décadas posteriores al término de ésta. El flujo normal de profesionales de la educación (maestros, profesores de Institutos, Escuelas Normales y Universidades, Inspectores) ha sido cercenado drásticamente, y la nómina de sus componentes se distribuye en diferentes grupos de difícil y en algunos casos imposible conciliación: vencedores más o menos revanchistas, muertos de uno y otro bando, exiliados de azarosa vida posterior, “separados del servicio”, depurados por las comisiones políticas establecidas al respecto, autodepurados por propia y temerosa decisión, algunos de ellos trasmutados en entusiastas conversos. En todo caso, el número de maestros se ve reducido sustancialmente, mucho más incluso que el de escuelas, y se arbitran procedimientos de urgencia para habilitar nuevos contingentes de maestros, con una triple finalidad: cubrir las necesidades de docentes, garantizar al máximo la fidelidad ideológica, e incluso “premiar” servicios de guerra con plazas del funcionariado público<sup>6</sup>. La preocupación por la heterodoxia política se convierte en prioridad absoluta, y las normas a las que el magisterio ha de ajustar su trabajo profesional y aun su conducta personal tienen en ella su origen y su objetivo.

Lo que se espera de los “nuevos maestros” es que contribuyan con fe ciega a la construcción de la “nueva España”, y las preocupaciones metodológicas pasan a un segundo plano; como señala Antonio J. Onieva, *las condiciones que debe reunir el maestro de la España nueva son: religiosidad, patriotismo, carácter firme y sostenido, simpatía, respeto al niño, juventud espiritual, y cultura*<sup>7</sup>. No hay más motivaciones que las que puedan obtenerse de la ferviente adhesión a los principios inalterables e indiscutibles del nuevo régimen político, que se hace vagamente tributario y heredero de glorias pasadas amalgamadas en lo que con la máxima solemnidad se presenta como “imperio”. La “pedagogía imperial” se nutre desordenadamente de referencias históricas

---

5 Se ha llegado a decir que el primero de abril de 1936 no acaba la guerra civil, sino solamente las operaciones militares.

6 Mayordomo Pérez, A. (1985), “El Magisterio primario en la política educativa de la posguerra (1939-1945)”, en Ruiz Berrio, J. (ed.) (1985), *La Educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, pág. 269.

7 Onieva, Antonio J. (1939), *La Nueva Escuela Española (Realización práctica)*, Valladolid, Librería Santarem, páginas 8 a 28.

inconexas (Séneca, Vives), de experiencias de pedagogos católicos cuya actuación se sustrae al contexto histórico y geográfico en el que se llevaron a cabo (Manjón), de la doctrina de la Iglesia Católica (encíclica *Divini Illius Magistri*), de conceptos pretendidamente filosóficos y de una retórica tan pomposa como vacía de contenido:

*La Pedagogía, para ser algo que coactúe en este despertar primero y luego en la dirección de esa nueva vitalidad que asoma, hace falta despojarla del polvo del renacimiento y del humanismo, apegados en sus fundamentos y en sus aplicaciones y revestirla de esas auras eternas que en el cielo de los pueblos vienen a ser como luminarias del espíritu humano en su caminar por este mundo*<sup>8</sup>.

Y, por encima de todo, de las consignas emanadas de la jerarquía, en la que seguía siendo pieza clave (al igual que en la época republicana ciertamente) una Inspección que había quedado diezmada y cuyas ausencias notabilísimas hubieron de ser reemplazadas por personas de menor prestigio pedagógico pero de mayor confianza política y religiosa<sup>9</sup>. La simple mención de algunos de los textos que se proponen al magisterio como referentes profesionales deja ver a las claras esta primacía de lo que llamamos “totalitarismo ideológico” sobre cualquier otra preocupación no ya metodológica, sino simplemente referida al ordenamiento elemental de un servicio público (concepto éste muy ajeno al régimen político del momento, por otra parte) que había de hacer frente a enormes carencias estructurales en edificios y materiales escolares y en dotación de personal docente, entre otras.

Baste señalar que el ordenamiento global de la etapa educativa elemental no se produce hasta la Ley de Educación Primaria de 1945, que los estudios de Magisterio no se regulan hasta 1950, que los primeros Cuestionarios para la Enseñanza Primaria no aparecen hasta 1953, y que el primer Plan de Construcciones Escolares del régimen franquista no se promulga hasta 1956. Hasta entonces, el magisterio fue alimentado por propuestas de contenido casi exclusivamente político-religioso. De entre las publicaciones difundidas entre el magisterio de la zona franquista durante la contienda, además de la ya citada *Revista de Educación Hispánica*, cabe señalar la que recoge el desarrollo del *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria* organizado por el Ministerio de Educación Nacional y celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938<sup>10</sup>, que contiene todos los discursos pronunciados y las lecciones desarrolladas en el mismo, entre ellas las tituladas “Sentido religioso y militar de la vida” y “Educación Política y Nacional”.

Acabado el enfrentamiento bélico, todos los maestros y maestras reciben puntual y obligatoriamente su periódica ración de adoctrinamiento, respectivamente del Servicio Español de

8 “Una Pedagogía Nacional”, en *Revista de Educación Hispánica*, núm. 1, septiembre 1937, Zaragoza, segundo año triunfal [sic], págs. 5-8. La publicación, editada por la Sección Española de Magisterio de F.E.T. y J.O.N.S., viene encabezada por el subtítulo “Publicación mensual de cuestiones pedagógicas”. El artículo citado, a modo de editorial, no lleva firma, pero muestra la huella del inspector Antonio J. Onieva, que, en el número segundo correspondiente a octubre de 1937, aparece como “Delegado Nacional del S.E.M.” firmando un artículo titulado “Sección Doctrinal. Tarea y consigna”.

9 El nuevo régimen, que había hecho desaparecer de la escena educativa española a personalidades de la Inspección tan importantes como Lorenzo Luzuriaga, Herminio Almendros o Alejandro Casona, o infligido ominosas depuraciones a otros igualmente notables como Gervasio Manrique, Helio Carpintero o Teógenes Ortego, sacó provecho del prestigio de otros inspectores que, haciendo piruetas y equilibrios ideológicos bastante pintorescos y en algunos casos escandalosos, supieron adaptarse sin mayores escrúpulos a la nueva situación, como fueron los casos, entre otros, de Adolfo Maíllo, Agustín Serrano de Haro o Antonio Juan Onieva.

10 Se hicieron al menos dos ediciones, ambas por la casa editorial Hijos de Santiago Rodríguez, de Burgos. La primera, de 1938, en dos tomos al precio de 9 pesetas cada uno; la segunda, de cuya página 4 ha desaparecido el retrato de Pedro Sainz Rodríguez, Ministro de Educación Nacional, en 1941 y en un solo tomo al precio de 18 pesetas.



Magisterio<sup>11</sup> y de la Sección Femenina de Falange Española: ellos, el periódico Servicio y ellas, la revista Consigna, de más amplio alcance y que ofrece contenidos de algún interés pedagógico y sociológico a lo largo de su extenso periodo de publicación. Y, a partir de 1945, el Ministerio de Educación Nacional comienza a enviar a todas las escuelas nacionales los diversos tomos de los escritos de Andrés Manjón<sup>12</sup>, de cuya obra educativa pretende el nuevo régimen ser continuador<sup>13</sup>. Hasta finales de la siguiente década (es decir, a todo lo largo del periodo que hemos asignado a esta generación) los maestros no tienen otro referente de su oficio que estas publicaciones, además de los dos periódicos profesionales de ámbito nacional, *El Magisterio Español* y *Escuela Española*, sometidos, como todas las publicaciones periódicas de la época, a la censura previa.

Si opresivo, monótono y pobre es el ejercicio profesional del maestro de esta generación, no más atractiva resulta su vida personal, condicionada por un sueldo ancestralmente escaso y con el telón de fondo de unas limitadísimas perspectivas de promoción. En lo económico, las automáticas corridas de escalafón por acumulación de años de servicio; en lo profesional, la posibilidad de superar una nueva oposición que permita el acceso a puestos de mayor responsabilidad (Dirección de grupos escolares, escuelas Anejas a la Normal), de distinto nivel educativo (Párvulos), de especialización (Educación Física) o a destinos más atractivos (poblaciones de más de 10.000 habitantes). La mayor parte de los maestros y, sobre todo, maestras, han de cubrir la mayor y más temprana parte de su vida profesional en destinos rurales y, por lo general, en escuelas unitarias; sobre este carácter rural del magisterio inciden dos grandes dificultades, que lo empobrecen y desmotivan: su aislamiento tanto físico como profesional, y la dificultad de atender permanentemente, sin apoyos de ningún género, a un alumnado sin graduar. Como contrapartida, la inserción de los maestros (especialmente los varones) en las pequeñas poblaciones rurales puede llevar a algunos al límite de su condición de autoridad, desempeñando cargos políticos que, como no puede ser de otra forma, tienen el precio de la proverbial “adhesión inquebrantable” al régimen franquista cuando no la complicidad con las correspondientes jerarquías provinciales; en el ámbito doméstico, el disfrute de una “vivienda de maestro” o la posibilidad de reunirse en un mismo destino los “matrimonios pedagógicos” a través de un turno especial de concurso de traslados llamado “de consortes” atenúan el aislamiento y las precarias condiciones de vida de los medios rurales en la época de esta primera generación de posguerra.

## LA GENERACIÓN DE LA TECNOCRACIA

Algo empieza a cambiar en la educación en España en los últimos años de la segunda década, la de los años 50, del régimen de Franco. La evolución es lenta y vacilante, pero las nuevas promociones de maestros que no han conocido los horrores de la guerra civil van mostrando

---

11 Nombre que definitivamente adopta la organización del sindicato único dedicada al magisterio primario, anteriormente llamada “Sección Española del Magisterio” y “Sindicato Español del Magisterio”.

12 Edición Nacional de las Obras Selectas de D. Andrés Manjón, Patronato de las Escuelas del Ave María, Editorial Redención, del Patronato Central para la redención de las penas por el trabajo, Alcalá de Henares, de 1945 a 1951. El prólogo a la primera entrega (corresponde a El Maestro mirando hacia dentro), firmado por el obispo de Granada, lleva el retórico pero significativo título de “Manjón, representante moderno de la pedagogía católica, típicamente española, gonfaloniero de maestros y educadores en esta hora de vuelta a nuestra escuela clásica”.

13 En las bibliotecas escolares que guardan publicaciones de la época, es mayoritariamente frecuente encontrar estos volúmenes, lo mismo que los del Curso citado anteriormente, intonsos en su totalidad o salvo el índice de contenidos, lo que prueba el interés que pudieron despertar y el efecto real de su lectura sobre el magisterio de la época.

inquietudes también nuevas fuera del agobiante paraguas del integrismo político y religioso bajo el que ha tenido que cubrirse (o, más bien: que ha tenido que soportar) la generación anterior; y, lo que es más interesante, este movimiento se ve acompañado por otro relativamente análogo desde las instancias del poder político. Unos y otros, en distinta medida y no sin discrepancias, van sustituyendo progresivamente la primacía político-religiosa por una mayor preocupación y dedicación hacia los aspectos metodológicos y técnicos de los procesos didácticos, así como hacia la planificación general de la enseñanza institucionalizada. Es ésta la generación que hemos llamado también de 1970, año en el que tiene su expresión más cabal y conspicua, puesto que se trata de la promulgación de una ley que redefine sustancialmente todo el sistema educativo y, consecuentemente, obliga a cambiar muchas de los procedimientos e incluso valores sobre los que estaba construido el anterior.

El punto de inflexión viene marcado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, creado por Decreto de 25 de abril de 1958. Sin necesidad de recurrir a la prolija enumeración de sus funciones, en la exposición de motivos de esta disposición se indica cuál es su finalidad global y, sobre todo, se dan pistas sobre una preocupación distinta a la hora de abordar los problemas educativos; se indica que con el CEDODEP (que así viene a ser conocido posteriormente) se pretende contar con un organismo *específicamente dedicado al estudio de los problemas didácticos y organizativos de este grado de la docencia y a la elaboración y difusión de normas técnicas que impulsen el avance de la educación primaria en beneficio de la formación de las nuevas generaciones*.

A lo largo de su existencia el CEDODEP pone en marcha una batería de actividades y, sobre todo, de publicaciones que llevan a todo el magisterio propuestas de trabajo estrictamente profesionales, aunque sin superar los límites ideológicos que el régimen tiene establecidos; bien es cierto que la propia política general sufre una evolución, y el calificativo de “tecnocracia” se aplica, ya desde un primer momento, no sólo a la política educativa sino a la general del país, especialmente en función del predominio de los criterios economicistas sobre los ideológicos (lo cual genera algunas tensiones, de las que el sistema educativo no resulta indemne). A partir de la muerte de Franco en 1975, la rápida conquista de la democracia y la eclosión de nuevas formas de comportamiento social abren nuevas perspectivas a la profesión docente y completan y dan coherencia a los cambios, siquiera parciales y limitados, protagonizados por esta generación a lo largo de los años anteriores.

Volviendo al CEDODEP, hemos de señalar dos planos de actuación, de los cuales nos interesa especialmente uno de ellos, puesto que los cursos y encuentros de ámbito nacional e internacional, así como las publicaciones de carácter científico y académico se apartan del objeto de este escrito. Las actuaciones más interesantes a nuestros efectos son tres: la promoción de los *Centros de Colaboración Pedagógica*, la revista *Vida Escolar*, y la publicación de los *Cuestionarios Nacionales*. Las tres tienen una incidencia real sobre las escuelas y sobre el trabajo de los maestros, y las tres despiertan en el magisterio, aun en el residual de la generación anterior, nuevas inquietudes profesionales.

Los Centros de Colaboración Pedagógica resucitan una de las realizaciones más efectivas de la época republicana, con lo cual, sin más, están ofreciendo una perspectiva sobre lo que se espera de los maestros muy distinta a la de los años anteriores. Bajo la presidencia del inspector, los maestros se reúnen en algún centro de la comarca (no necesariamente en la capital de provincia), preparan sus intervenciones a partir de lecturas y de sus propias experiencias, y tratan un tema concreto acordado por ellos mismos a partir de otro más general propuesto por el CEDODEP, que

coordina todo el sistema. Durante el primer año de funcionamiento, el tema fue *La enseñanza de las Matemáticas en la escuela Primaria*.

El primer número de la revista Vida Escolar ve la luz en octubre de 1958, y en la presentación que en ella firma el Director General de Enseñanza Primaria, Joaquín Tena Artigas, no aparece alusión alguna a la ortodoxia político-religiosa tan celosamente controlada hasta ahora, sino a los objetivos marcados por el CEDODEP en relación con el conjunto de sus actividades, de las que se cita especialmente los Centros de Colaboración Pedagógica. Se hace también una llamada a la colaboración, pidiendo que aportéis vuestras ilusiones y el caudal de vuestros conocimientos y de vuestra experiencia. Efectivamente, a lo largo de sus más de doscientos números (desde 1958 hasta 1984), sobre los que se está reclamando un estudio serio y detallado, las colaboraciones de maestros son casi tan frecuentes como las de los inspectores que, junto con un grupo de profesores de Escuelas Normales, dirigen el CEDODEP y la propia revista.

Los Cuestionarios Nacionales son un esbozo de “diseño curricular”, que diríamos en nuestros días: el primer intento serio de fijar los contenidos de los distintos cursos (ocho, contando el llamado periodo de Iniciación Profesional) en que se gradúa, en teoría, la Enseñanza Primaria a partir de la correspondiente y ya citada Ley de 1945, pero que en la anterior versión (los Cuestionarios de 1953) habían quedado diluidos en un conglomerado más apropiado a escuelas unitarias rurales<sup>14</sup>. Comprenden, además de un detalle de los contenidos que han de ser trabajados en cada uno de los cursos, unas orientaciones metodológicas y los criterios para elaborar cada una de las correspondientes “pruebas de promoción”. Constituyen, pues, un valioso e imprescindible instrumento para hacer efectiva y homogénea la enseñanza graduada, aunque en los primeros años, con una enorme proporción de escuelas unitarias, tal objetivo pueda parecer ciertamente utópico; esta propuesta, sin embargo, ha de ser contemplada junto con otras medidas de política educativa, a las que luego se aludirá, que poco a poco van cambiando la fisonomía del sistema educativo y, en consecuencia, el status y el rol de los maestros.

Un planteamiento y un lenguaje tan distintos de los habituales hasta entonces dentro del franquismo pronto genera tensiones, que se echan ya de ver en el segundo número de Vida Escolar: con ocasión de la muerte del papa Pío XII, el editorial, bajo el título de “Memoria y homenaje” reproduce párrafos del discurso papal a los maestros españoles que le visitaron el 17 de julio de 1957, entre otros el siguiente:

*Que vuestra vocación puede decirse que va más allá de lo puramente humano y terrenal, haciéndoos colaboradores del sacerdote y de la misma Iglesia de Cristo en esa edificación de las almas a la que tan singularmente podéis contribuir de la misma manera que tan dolorosamente la podéis impedir.*

Bien es cierto que, quizás para contrarrestar esta vuelta a lenguajes pretéritos, el director de la revista y del CEDODEP escribe a continuación un artículo titulado “Propósitos”, en el que se reincide en señalar las propuestas técnicas ya expuestas. Su autor no es otro que el inspector Adolfo Maílo, personalidad prolífica y digna de estudio que, en una nueva pirueta ideológica, vuelve a liderar esta nueva generación de profesionales de la docencia.

---

<sup>14</sup> A este planteamiento responde la última oleada de ese compendio de recursos escolares que constituyen las “enciclopedias”, cuyo espécimen más característico en esta época es la Enciclopedia Álvarez, “intuitiva, sintética y práctica” (al decir de su subtítulo), pero bastante más pobre en contenidos de todo tipo que algunas otras clásicas de décadas anteriores. El que tal manual escolar tuviera un extraordinario éxito entre los maestros es otro síntoma de la pobreza profesional en que se movían.

Anteriormente aludimos a cierto abandono del carácter rural que hasta ahora había sido predominante en la Enseñanza Primaria pública (frente a la Enseñanza Media y a la enseñanza privada, situadas prioritariamente en las ciudades). A ello contribuyó poderosamente, mucho más que la propia evolución profesional del magisterio, un conjunto de medidas de política educativa y de planificación escolar que se conocen como el proceso de “concentraciones escolares”. Seguramente la despoblación rural que por aquellos años empieza a hacerse notar especialmente en las provincias del centro peninsular es un fenómeno que se debe fundamentalmente a causas económicas y sociales, y que la clausura de multitud de escuelas unitarias que ven mermar su matrícula hasta cifras que impiden una mínima eficiencia no es sino una consecuencia más de ese mismo fenómeno de carácter global; pero también ha de reconocerse que el proceso de concentraciones escolares en centros comarcales a los que se desplaza el alumnado (y, bajo ciertas condiciones, los maestros) de las poblaciones menores cercanas genera en muchos casos la sensación de que se está contribuyendo de raíz a esa despoblación, con todas las consecuencias emocionales que todo desarraigo provoca.

Y los maestros, en estos casos, se ven sometidos a fuertes contradicciones: por una parte las supresiones de escuelas, con su desagradable secuela de cambio de destino y de residencia, y, en muchos casos, participación forzosa en azarosos concursos de traslados; por otra parte, el atractivo de un trabajo más organizado y presuntamente más fácil (el de los agrupaciones escolares) en localidades que posibilitan tanto una más rica y variada promoción profesional cuanto la liberación de las ataduras sociales a las que se veía sometido el ejercicio del magisterio en las pequeñas comunidades rurales. Ambos son síntomas del camino emprendido hacia la dignificación de la profesión docente, que tiene, además de una importante alza en la cuantía de los sueldos, un factor de la mayor trascendencia: el enriquecimiento de los estudios de Magisterio y la elevación del nivel necesario para emprenderlos; el Plan de 1967 sitúa este último en el Bachillerato Superior (en el de 1950 era sólo el Bachillerato Elemental), permite el acceso directo al funcionariado público de los titulados de expediente más brillante y abre a todos ellos la Universidad, sin prueba alguna de acceso en el caso de los estudios de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras.

Todos estos factores de cambio se ven implementados por multitud de medidas de carácter menor, y se afianzan definitivamente, a la vez que intensifican, con la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación, conocida como ley Villar Palasí por el ministro que la promueve<sup>15</sup>, así como algunas significativas actuaciones en el entorno temporal más inmediato. Entre éstas, la más importante, o al menos la que tuvo una mayor resonancia, la publicación y difusión del llamado “Libro Blanco”<sup>16</sup>, que se estructura en dos partes: un diagnóstico objetivo de la situación de la educación en España, y unas propuestas de adecuación a los cambios sociales, económicos y culturales que se están operando en España y en el mundo. El análisis crítico con que se inicia tan importante documento resulta insólito dentro de los diagnósticos laudatorios hacia lo propio y reprobatorios de lo ajeno que eran habituales en el franquismo hasta entonces: los criterios básicos son la evaluación de las variables económicas, o, en todo caso, de rendimiento, cuantificables en el funcionamiento del sistema educativo, y la ausencia casi absoluta de toda referencia ideológica, tanto política como religiosa, entre los factores que se consideran significativos de la situación.

<sup>15</sup> Desde 1967 el departamento ha cambiado su denominación oficial de Ministerio de Educación Nacional por la de Ministerio de Educación y Ciencia: otro síntoma cargado de significación.

<sup>16</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La Educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Esta engañosa neutralidad ideológica, que se mantiene en las propuestas, viene a ser su mayor limitación para la construcción de un sistema educativo decididamente moderno. Por una parte, no se reconoce la causa primera del atraso educativo en el país: el régimen político surgido de la guerra civil, acaudillado por el general Franco. Pero, por otra parte, el sistema político general sigue siendo el mismo, y para los más fieles guardianes de su ortodoxia muchos de los contenidos del Libro Blanco constituyen un serio peligro. Se explican así las notables diferencias existentes entre este documento, el proyecto inicialmente enviado por el Gobierno a las Cortes, y el texto de la Ley definitivamente promulgada, además de algunas manifestaciones de oposición por los sectores más reaccionarios. No obstante, y a pesar de que los sectores más progresistas manifiestan también su oposición achacando a la nueva ley cortedad de alcance, se dan nuevos e irrefrenables pasos hacia la modernización de la educación española, y los maestros son testigos y a la vez actores de ese cambio: sobre todo, porque empiezan a tomar conciencia de su importante papel social mucho más allá de las declaraciones retóricas que siempre habían escuchado de labios de los mandatarios y de los medios sociales de épocas anteriores.

En la línea de continuar las direcciones emprendidas en los años inmediatamente anteriores, la prolija normativa contenida en la Ley de 1970 y en las disposiciones que la desarrollan incide muy especialmente en varios aspectos de la condición y de la situación de los maestros, completando el perfil profesional de la que hemos llamado generación de la tecnocracia, o generación del 70.

Se establece una etapa educativa única obligatoria que elimina la dualidad de sistemas existente anteriormente en los primeros niveles educativos: una enseñanza de carácter predominantemente urbano, servida mayoritariamente por colegios de iniciativa privada y orientada a la Enseñanza Media, frente a una escuela básicamente rural y pública servida por maestros. La nueva etapa, la Educación General Básica, “invade” el antiguo Bachillerato Elemental, y, aunque dividida en dos etapas con distinto grado de complejidad y exigencia, viene adjudicada en su totalidad a los maestros, que pasan a ser denominados “Profesores de Educación General Básica”. Abandonan así su antiguo y venerable nombre, que parece simbolizar todas las miserias y servidumbres que la profesión ha tenido que soportar ancestralmente y que ahora se pretende superar a toda costa.

Pero para esta conquista de la dignidad y el prestigio profesionales de los maestros resultan mucho más importantes y menos anecdóticas las medidas dispuestas en la ley acerca de su formación y perfeccionamiento. Las Normales se integran en la Universidad (aunque hayan de recibir el enrevesado y largísimo nombre de “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica”), y para su acceso se exigen los mismos requisitos que para el resto de estudios universitarios. Se crean en el seno de las Universidades los Institutos de Ciencias de la Educación, encargados de la actualización y el perfeccionamiento de todo el profesorado en ejercicio, dentro del cual se incluye a los maestros pero también a los profesores de las distintas modalidades de Enseñanzas Medias y aun de la propia Universidad<sup>17</sup>. Sustituyen así a los Centros de Colaboración Pedagógica, y, aunque la revista *Vida Escolar* se sigue publicando hasta bien entrada la década siguiente, el CEDODEP a nivel nacional, lo mismo que los Inspectores de Enseñanza Primaria en los ámbitos provinciales, pierden su protagonismo en la dirección y la renovación profesional de los maestros. La creación en 1972 de la Universidad

---

17 Por una razón de coherencia dentro del presente escrito, e incluso por economía de espacio, seguiremos llamando “maestros” a quienes, aunque sólo sea por los años postreros de esta generación, se denominan ya oficialmente “profesores de EGB”.

Nacional de Educación a Distancia y la progresiva diversificación de los estudios universitarios de Pedagogía abren nuevas perspectivas de promoción y cambian radicalmente el horizonte social, cultural y profesional del colectivo docente.

Todos estos factores de cambio se orientan hacia el abandono definitivo del carácter rural de la enseñanza elemental y de sus servidores, como no puede ser de otra manera a la vista de los cambios sociales y demográficos que se producen al tiempo. Y vienen a ser coronados por la propia infraestructura de centros que se diseña: los llamados “colegios completos” de EGB, que, en aras de un rendimiento más económico que pedagógico y social, acentúan el proceso iniciado unos años antes con las concentraciones escolares. Consecuentemente, la tecnificación de las propuestas de trabajo se acentúa notablemente: el empleo de los medios audiovisuales, la organización por agrupamientos flexibles, la enseñanza programada, y otra multitud de planteamientos pedagógicos novedosos son asumidos con alguna precipitación y no siempre con la suficiente coherencia, pero el saldo arroja una neta mejora en las formas de trabajar y, sin duda alguna, en los rendimientos globales del sistema educativo. Se abandona el uso de las viejas y obsoletas enciclopedias escolares, y las editoriales de manuales escolares se renuevan profundamente.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, el propio Ministerio actualiza sus no demasiado antiguos Cuestionarios, sustituyéndolos por las llamadas *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica*, promulgadas en diciembre de 1970 las de la primera etapa (publicadas en el número 124-126 de *Vida Escolar*, que los maestros llaman “libro azul”) y en agosto del año siguiente las de la segunda (*Vida Escolar* número 128-130, o “libro marrón”) <sup>18</sup>. Más que los contenidos en sí mismos, lo más novedoso de esta nueva propuesta oficial es que no se presenta como un inventario de temas, objetivos y actividades, sino que se insiste en su carácter orientativo, que permite a cada maestro adaptar su trabajo a las condiciones del alumnado y del medio en que vive y se desarrolla la escuela; todo ello con una notable novedad metodológica que incide en el meollo del proceso educativo: la aplicación del concepto de “evaluación continua”. Probablemente demasiados cambios para ser asimilados a la velocidad con que se van proponiendo. Pero parece claro que, con algunas oportunas correcciones de rumbo, esta generación permite dar un paso adelante a la siguiente, que tendrá marcada en gran medida la dirección a seguir.

## LA GENERACIÓN PARTICIPATIVA

Con razón se ha achacado a la ley de 1970 su falta de participación por parte del profesorado, tanto en su gestación como en su desarrollo. Seguramente, los tiempos no daban para más y el régimen político no permitía ni siquiera la existencia de unas bases institucionales como los sindicatos libres, pero uno de los rasgos más característicos de la tecnocracia de aquel momento (lo mismo que de otros análogos, como los de la clásica Ilustración del siglo XVIII) es el prurito de superioridad de quien está en posesión de los conocimientos y el poder para hacer algo, y no considera que los demás, ni siquiera aquellos a quienes van dirigidos sus proyectos, puedan aportar

---

<sup>18</sup> Un detalle no carente de interés: en la primera de estas fechas figura como Director General de Enseñanza Primaria Eugenio López López, político de señalada trayectoria falangista; en la segunda ocupa el cargo M<sup>a</sup> Ángeles Galino Carrillo, catedrática de Historia de la Pedagogía de la Universidad de Madrid y miembro de la Institución Teresiana, congregación religiosa dedicada a la enseñanza desde planteamientos de renovación pedagógica.

nada valioso.

Sea como fuere, el desarrollo de la tímida oferta de participación contenida en las Orientaciones Pedagógicas de 1970 y 1971 va madurando a lo largo de la etapa siguiente casi hasta el término del siglo XX, definiendo la que hemos llamado generación participativa, en la que los maestros (y el profesorado en general, con cuyas inquietudes se asimilan) tiene un papel protagonista muy distinto del meramente pasivo jugado en las dos anteriores. La evolución corre paralela a la que, en ámbitos más generales que los estrictamente profesionales, tiene lugar en España a partir de la muerte de Franco: la transición política hacia la democracia y la promulgación de la Constitución española de 1978 devuelven la capacidad de decidir sobre su futuro a la población, y los maestros no son ajenos a este movimiento.

Los primeros síntomas se producen a comienzos de los años 80, cuando se someten a revisión los contenidos y los planteamientos metodológicos de la Educación General Básica: a diferencia de lo ocurrido poco más de diez años antes, el proceso se aborda con una amplia participación del profesorado, dando lugar a una reestructuración de la etapa en ciclos y a la propuesta de nuevas pautas de trabajo, los llamados “programas renovados”<sup>19</sup>. Pero hasta llegar a sentir la necesidad de abordar una reforma a fondo del sistema educativo se imponen antes otras prioridades de carácter político: la primacía de los primeros gobiernos socialistas recae en la democratización del sistema educativo a partir de la institución donde tiene lugar de una forma más directa la educación, el centro docente. La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 pretende garantizar los derechos de igualdad de acceso a la enseñanza y de participación de todos los sectores implicados en la educación institucionalizada; entre éstos, naturalmente, el profesorado. Pero también otros, como los padres y el propio alumnado, lo cual llega a generar cierta desconfianza en algunos profesores que aún no han asimilado suficientemente su llamada a la participación cuando se encuentran con competidores a veces ciertamente incómodos. Los Consejos Escolares en sus diversos ámbitos, lo mismo que los sindicatos docentes, Juntas de Personal y multitud de órganos de expresión y comunicación dibujan un panorama de relaciones profesionales muy distinto al de los tiempos, no tan lejanos, del régimen franquista, y sólo esbozado en la generación inmediatamente anterior. Sirve, además, para un compromiso más decidido con la sociedad, sintiendo y defendiendo la enseñanza como un servicio público.

La participación se extiende a aspectos más íntimos de la actividad profesional, y los tímidos ensayos de las “orientaciones” y los “programas renovados” se convierten en una exigencia de construcción de proyectos curriculares por parte de los docentes en el ámbito que define las necesidades educativas: el centro escolar y su entorno. El profesorado se convierte en sujeto de su propio perfeccionamiento, y los Centros de Profesores sustituyen tanto a los viejos Centros de Colaboración como a los universitarios Institutos de Ciencias de la Educación. Los maestros (que han recuperado su prístina denominación) rompen las ataduras sociales que les ligaban, para bien y para mal, a sus destinos, en lo que podría tomarse como una forma muy peculiar del moderno fenómeno de la deslocalización, pero que en el fondo no es sino un ejercicio de libertad personal.

La reforma del sistema educativo, que en sus inicios no era sino unos retoques de contenido, se convierte en una tarea global prioritaria a medio plazo, dando lugar a diversas formas de experimentación que reciben el nombre de “Reforma”; su larga duración testimonia el extenso

---

<sup>19</sup> Adviértase que, a partir de aquí, hablaremos de “el profesorado” y no de “el magisterio” o de los maestros. En esta última etapa la profesión se encuentra lo suficientemente integrada para que podamos admitir que, salvo diferencias de segundo nivel, los problemas son comunes a los diferentes cuerpos docentes.



proceso de participación, abierta a todos los sectores de la sociedad y en el que el profesorado de todos los niveles adopta un papel en parte global y en parte corporativo, defendiendo situaciones favorables o pequeñas parcelas de poder. El resultado es el sistema educativo definido en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, cuya dilatada aplicación se ve sometida a una fuerte polémica de carácter político que alcanza, metidos ya de lleno en un nuevo siglo, hasta el momento presente. Tan presente que seguramente nos falta la necesaria perspectiva temporal para hacer un análisis más detallado que lo que aquí hemos presentado a grandes rasgos: la evolución sufrida en España por los maestros desde el final de la guerra civil de 1936-1939 hasta nuestros días.



# LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y DEL TRABAJO ESCOLAR EN NUESTRO PASADO HISTÓRICO RECIENTE

José María Parra Ortiz

## RESUMEN

El panorama educativo español, durante el periodo de tiempo comprendido entre el primer tercio del siglo XIX y el ocaso del franquismo, es verdaderamente desalentador. La inestabilidad política en forma de pronunciamientos militares, golpes de estado, guerras civiles, dictaduras y restauraciones, que marcaron nuestra historia contemporánea, y la alternancia en el poder de partidos políticos de ideologías antagónicas (conservadores versus partidos de izquierdas) fueron la causa de que los numerosos informes, planes, reglamentos, leyes educativas, que jalonaron este periodo, quedaran en letra impresa, sin aplicación efectiva en la práctica, privándonos así de que el espíritu renovador, que en muchos casos los inspiraran, sirvieran para sacar al pueblo español de la ignorancia y de la desidia moral. Este artículo trata la crónica de esos hechos.

**PALABRAS CLAVE** Ley Moyano, Krausismo, Pedagogía froebeliana, Nacionalcatolicismo, Principio de subsidiaridad, Cuaderno de preparación de lecciones, Objetivos generales, Objetivos específicos, Objetivos operativos, Taxonomía de objetivos, Libros de consulta, Fichas de trabajo, Educación personalizada, Grupos de renovación pedagógica, Texto libre, Diseño Curricular Base, Proyecto Curricular de Centro, Programaciones de aula.

## ABSTRACT

The Spanish educational landscape, during the time period between the first third of the nineteenth century and the decline of the Franco's regime is truly disappointing. Political instability in the form of military pronouncements, civil wars, dictatorships and restorations marked our contemporary history, and the alternation in power of political parties with opposite ideologies (conservative versus leftist parties) were the cause of numerous reports, plans, regulations and education laws, which marked this period, remaining in print, without effective practical implementation, depriving us of the spirit of renewal, which in many cases inspired them; being used to extract the Spanish people from ignorance and moral negligence. This article discusses the history of these events.

**KEY WORDS** Moyano's Law, Philosophy and doctrine of K.C.F. Krause, Froebelian Pedagogics, NacionalCatholicism, Beginning of subsidiarity, Notebook for preparation of lessons, general Targets, specific Targets, operative Targets, Taxonomy of targets, Reference books, Work cards,

Personalized Education, Groups of pedagogic renewal, Free Text, Basic Curriculum, Curricular Project of the Center, Programmes of classroom.

## INTRODUCCIÓN

De todos es conocido que la práctica educativa en los niveles básicos de enseñanza se ha visto fuertemente condicionada, en nuestro pasado histórico más reciente, por una multiplicidad de factores de incidencia muy desigual, dependiendo, según cada momento, de la concepción antropológica y axiológica que se tuviera de la educación, de las demandas que el contexto sociocultural y productivo planteaba a la escuela, del ordenamiento jurídico y normativo encargado de regular la enseñanza y de los servicios de control establecidos para garantizar su adecuado cumplimiento, de la formación cultural y profesional de los docentes y de su concepción de los alumnos en cuanto que sujetos de aprendizaje y, no en menor grado de importancia, de los medios y recursos didácticos que la industria editorial ponía a disposición del maestro para facilitar la transmisión de los conocimientos a los alumnos y orientar sus aprendizajes.

La influencia más o menos determinante de cada uno de estos factores, ha marcado la historia de la escuela y de la enseñanza de nuestro país en los dos últimos siglos.

No es nuestro propósito en este artículo, cuya finalidad principal es rendir un cumplido homenaje de reconocimiento académico y profesional a un destacado colega en las tareas docentes y ,ante todo amigo fraternal, con motivo de su jubilación, hacer un recorrido histórico y sistemático al uso, sino trazar una especie de crónica sentimental más de acuerdo con nuestra experiencia personal compartida por ambos, primero, como sujetos pasivos y pacientes de un sistema escolar caracterizado por su extremado rigor, y ,más tarde, como co-protagonistas de un tiempo nuevo que se nos ofreció plagado de posibilidades de cambio y de renovación educativa, y en el que tuvimos la oportunidad de participar ,de forma muy directa y activa, desde diferentes instituciones y organismos educativos, dada nuestra condición de formadores de formadores.

Para dotar de un cierto orden a mi exposición voy a seguir una secuencia temporal escrupulosamente cronológica, aunque los hechos que se relatan aparezcan matizados necesariamente de un cierto relativismo y subjetividad.

## 1. PERIODO LIBERAL.

El siglo XIX español se corresponde con un periodo de tiempo caracterizado, en lo educativo, por una forma de actuación docente artesanal y precientífica carente de cualquier tipo de norma preestablecida y generalizable. El maestro actúa de acuerdo con lo que su intuición y su experiencia personal le dictan como más conveniente y, a lo sumo, con algunos principios y normas de actuación ritualizados, impuestos por el uso y la tradición escolar. Entre los testimonios directos que han llegado hasta nosotros sobre la personalidad educadora y la forma de desempeñar la práctica educativa durante este periodo, resulta especialmente ilustrativa, por su gran realismo y fidelidad a los hechos que relata, la obra de Pedro Antonio de Alarcón *“Un maestro de antaño”*.

Para comprender en su justo sentido, el trasfondo ideológico que subyace en el relato, es preciso situarse en el contexto jurídico representado por la Constitución española de 1837 y los

textos normativos que la desarrollaron, en especial la Ley de Instrucción Primaria de 1838, en tanto que expresión de los ideales educativos del momento.

Las condiciones de vida del pueblo español se encontraban a un nivel de subsistencia mínimo, próximo a la miseria a la menor desventura. Las clases populares, en general, y el campesinado, en particular, no sólo estaban empobrecidos sino que carecían de la instrucción más elemental y en su mayoría eran analfabetos.

En este orden de cosas, la oferta educativa pública difícilmente podía ser generosa. La Ley de 1838 establecía en su artículo 17 que “en las poblaciones donde por falta de recursos no fuese posible establecer una escuela elemental completa se procurará establecer una incompleta, donde se enseñasen las partes indispensables, como leer, escribir y doctrina cristiana por la persona que preste este servicio, tenga o no título de maestro, si no lo desmerece por sus costumbres”.

Al ciudadano pasivo, sin voto, en una democracia censitaria, le bastaba una enseñanza incompleta y con un maestro sin título. ¡Curiosa manera de interpretar el viejo principio liberal de una enseñanza elemental gratuita y pública para todos, capaz de regenerar por medio de la educación y la cultura a las capas más desfavorecidas de la sociedad ;

Así para los legisladores liberales -desde los intereses y la mentalidad de una burguesía agraria hegemónica, siempre recelosa de la promoción cultural de las clases más menesterosas- el programa educativo básico había de reducirse, exclusivamente, a las tres “erres” tradicionales (leer, escribir y contar) complementado con los principios de moral cristiana, encargados de dirigir las conciencias, mediante el adoctrinamiento de los escolares.

Dicho programa educativo se materializaba, en la práctica de la enseñanza, según el siguiente orden:

La enseñanza comenzaba con el Abecedario, proseguía con el Silabario y se completaba con la memorización, “al pie de la letra”, del Catecismo de doctrina cristiana.

Sobre tales cimientos, pasábase a leer de forma coral el Libro de Obligaciones del Hombre, para continuar con el Amigo de los Niños, y terminar con el “El Fleury”, el monumental Catecismo Histórico que escribiera el preceptor de los hijos y nietos de Luis XIV de Francia.

En cuanto a la escritura, ocupaba un destacado lugar la caligrafía, destreza que gozaba de una gran consideración social y a la que el maestro dedicaba el mayor de sus afanes.

“Nuestro muestrario para escribir –describe Alarcón- debíase a la pericia caligráfica del propio don Carmelo, a cuya letra sigue pareciéndose la mía y la de todos los que frecuentaban su escuela”.

No ocurría lo mismo con los aspectos normativos de la lengua, como la ortografía y la gramática castellana -donde en palabras del propio Alarcón- “por lo que tocaba a la ortografía y gramática castellana, nos dejaba en el estado de la inocencia y dueños absolutos de nuestras acciones”.

El cálculo era otra de las técnicas muy valoradas socialmente, comprendiendo el aprendizaje obligado de las cuatro operaciones básicas. Tan sólo los alumnos más aventajados alcanzaban las reglas de compañía y la proporcionalidad.

La formación básica se completaba con algunos rudimentos de Geografía Universal y de Historia de España. Claro está, que debido a la escasa competencia del maestro en estas disciplinas, acentuada por las dificultades de comunicación de la época, los conocimientos que se impartían iban a la zaga de los acontecimientos. Como consecuencia de ello, los alumnos adquirirían una visión deformada del mundo y de la historia entre anacrónica y mitificada.

En sus propósitos de instrumentalización de la Iglesia al servicio de una educación nacional común para todos, los legisladores de 1838 sitúan la Religión como elemento aglutinante e

integrador de todo el proceso educativo y unificadora de mentalidades. Más aún, hacen hincapié en la introyección de pautas de sumisión de los niños de las escuelas primarias: “Preciso es confesar que el conveniente ejercicio de las facultades morales no está bien conocido todavía para poder dirigir por medio de una enseñanza metódica y regular; que no se poseen medios de enseñar paciencia, sobriedad, valor, docilidad, etcétera, como se poseen los de enseñar otras materias; y, sin embargo, no puede negarse que ha de haber medidas para ello como las hay para formar nuestros modales” (Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de Noviembre de 1938).

Que la ciencia moral no hubiera avanzado suficientemente como para proveer de métodos eficaces con los que domeñar la voluntad de los alumnos más díscolos, no quiere decir que el docente estuviese inerte ante tal contingencia. Muy al contrario, disponía de un arsenal de recursos que administraba con estricto rigor según el alcance de la infracción. Cinco eran los castigos, consolidados por el uso escolar, a los que el maestro podía recurrir en caso de indisciplina: 1º, ponerse de rodillas con los brazos en cruz; 2º, correazos sobre la ropa; 3º, palmetazos en ambas manos; 4º, llevar colgado al cuello durante toda la jornada escolar un cartelón con la imagen de un burro, y 5º, correazos pero sin ropa.

En este contexto sociocultural es fácil imaginar cual podría ser la condición del maestro y su nivel de formación cultural y pedagógica para afrontar la tarea docente. La falta de reconocimiento social, el escaso o nulo estímulo económico, la mezquindad de los recursos que las administraciones locales ponen a disposición de los maestros, son factores que explican el que sean “aprendices y hombres de poco valer los que están al frente de las enseñanzas” según testimonio de Domingo Fontán, en su intervención en el Congreso de los Diputados, en mayo de 1838, durante el debate que tiene lugar en torno al “Proyecto de Ley sobre la Instrucción Secundaria y Superior”.

No ha de sorprender, por tanto, que la escuela esté muy a menudo en manos de gente que no tiene ninguna preparación para ello: sacristanes, ex-seminaristas, empleados del ayuntamiento, ex-militares, minusválidos, etc., con la única condición de que el maestro reuniera los requisitos de moralidad y buenas costumbres y un acendrado patriotismo y espíritu de sacrificio exigidos por la normativa oficial

Tan precaria situación se explica por dos circunstancias. De parte de la sociedad, las exigencias sobre la enseñanza eran muy limitadas; bastaba con saber algo para alcanzar la condición de maestro. Se hallaba en disposición de dar clase cualquiera que conociera el catecismo, supiera leer y escribir, y, tal vez, tuviera algunas nociones de cálculo. Por otra parte, no era una profesión de por sí, por lo menos en el campo. Se combinaba con otras actividades, que solían constituir una fuente más segura de ingresos (Parra, 1999, 11-16)

Llevados del propósito de mejorar la formación de los maestros y las condiciones de la enseñanza pública, nace en 1857 la *Ley de Instrucción Pública*, conocida como *Ley Moyano*, que si bien contribuyó a la expansión de las Escuelas Normales en las capitales de provincia y a la creación de un plan de estudios orientados a la formación del magisterio para los grados elemental y superior de enseñanza; asignó retribuciones a los maestros; potenció la creación de escuelas; y estableció el carácter obligatorio y gratuito de la primera enseñanza, su balance positivo hay que buscarlo más en el plano administrativo que en el estrictamente pedagógico, pues -según Lozano, 1990- permitió consagrar un solo sistema educativo estatal, que abarcaba realmente desde la escuela a la universidad, reglamentándolo todo y obligando a la enseñanza bajo la amenaza de sanciones imposibles de imponer. Como consecuencia de sus limitaciones jamás se cumplió.

Buena prueba de ello, es que la Ley Moyano llegaría a autorizar “La provisión de escuelas elementales incompletas y de párvulos con personal sin titulación con el solo aval de un “certificado de aptitud y moralidad”, expedido por las Juntas locales (art. 181), lo que suponía el reconocimiento implícito de la incapacidad de las Normales para atender las necesidades escolares y dejaba la puerta abierta al caciquismo, un mal endémico en la España de la Restauración, que tan abiertamente criticarían los regeneracionistas”( Escolano, 1984, 89).

## **2. DE LA RESTAURACIÓN BORBÓNICA A LA SEGUNDA REPÚBLICA.**

Este periodo que transcurre entre 1874 –año de comienzo de la Restauración borbónica – y 1939 – año que marca, tras la guerra civil, el final de la Segunda República- se caracterizó por un notable impulso dado a la educación que se reflejó en las notables realizaciones alcanzadas, sobre todo en el ámbito de la renovación pedagógica lo que justifica el calificativo de “edad de oro” de nuestra pedagogía, con que es conocida por algunos autores.

En estos años, España se dota de las primeras instituciones superiores para el cultivo de la educación: Museo Pedagógico Nacional (1882), primera cátedra universitaria de Pedagogía (1904), Escuela Superior de Magisterio (1909)(...). Afloran los primeros movimientos en la renovación educativa contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza, los centros asociados a la corriente de la Educación Nueva, las iniciativas pedagógicas del socialismo y del catolicismo social(...). El país se abre a las innovaciones exteriores: la ingente labor editorial a través de las publicaciones periódicas y monográficas de la época introducen las ideas y propuestas de la teoría y práctica de autores tan representativos como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Kerschesteiner, Dewey(...). La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada en 1907, envía al extranjero a numerosos pensionados para tomar contacto con las corrientes educativas modernas e introducirlas en España. La República, continuadora en este sentido de la tradición iniciada en las décadas anteriores, potenció aún más este clima de recepción y creación de innovaciones educativas (Escolano, 2002)

Con Giner de los Rios (1839-1915) fundador de la “Institución Libre de Enseñanza” la pedagogía española entra plenamente en la modernidad. Dada la vinculación del krausismo -pensamiento filosófico en el que se inspira su ideario pedagógico- con la pedagogía fröebeliana, las ideas y los procedimientos de Fröebel pasaron a formar parte de la teoría y de la práctica educativa propia de la Institución: el desarrollo del pensamiento por medio de la acción; el respeto a la libertad del niño; la unión fecunda entre juego y trabajo; la presencia de la vida en la escuela mediante el contacto con la naturaleza y con la vida socio-cultural, por medio de excursiones pedagógicas, viajes de estudios, visitas a museos, fábricas, monumentos, colonias de vacaciones, etc. preconizan un modelo de escuela abierto a la comunidad. Y, en el fondo, esa concepción optimista y generosa de la naturaleza humana.

Pero donde la influencia fröebeliana resulta más patente es en la metodología que se practicaba en la Institución. Ésta ha de inspirarse en un diálogo permanente entre el educador y el educando con el fin de generar un clima lo más parecido al hogar. Entre los procedimientos más utilizados destacan la intuición, mediante el contacto directo o indirecto del alumno con los objetos, a fin de evitar los riesgos propios de una enseñanza formalista y abstracta; debe aprovecharse la curiosidad natural del niño y su incesante actividad vital para que aprenda jugando; debe



desterrarse el aprendizaje puramente memorístico y acostumbrar al niño a que piense por sí mismo; las actividades deben ser muy variadas y adaptadas a los intereses del niño y funcionales a fin de establecer un vínculo entre la escuela y la vida del niño.

Cuando Giner muere en 1915, la pedagogía española ha dado un paso importante hacia su modernización y, gracias a su obra, entra en contacto con el movimiento de la educación progresiva que representan las “escuelas nuevas” (Parra 2005).

Así mismo, Andrés Manjón (1846-1923), figura destacada del movimiento católico contemporáneo, desde las “Escuelas del Ave María”, fundadas por él, defiende un modelo educativo inspirado en el interés y en la espontaneidad natural del niño, y una modalidad de enseñanza donde las formas positivas de la intuición y de la acción consciente sustituyan a las palabras, y donde la enseñanza al aire libre y en contacto con la naturaleza reemplacen definitivamente y terminen con el predominio de la exposición del profesor y el libro de texto (Parra, 2005).

El impulso de renovación pedagógica anima así mismo la obra de Rosa Sensat (1873-1961), organizadora y directora de “L’Escola de Bosc” de Montjuïc (1914), en la que pueden apreciarse claras influencias de los modelos educativos de Fröebel y Decroly.

Decidida defensora del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, su ideario pedagógico se nutre de los principios aportados por los principales teóricos de este movimiento como María Montessori, de quien incorpora su concepción del niño como un ser individual con unas características peculiares y con un gran potencial de aprendizaje, junto con su método basado en el desarrollo de las capacidades sensoriales y cognitivas, y de Ovidio Decroly toma en consideración su sentido vitalista al proclamar que la escuela ha de educar “por la vida y para la vida”, y la metodología globalizadora centrada en torno a los “centros de interés”(Parra 2005).

Este impulso regeneracionista y renovador que representa este periodo contrastaba con las lacras de la España real, manifestadas en, por ejemplo, en las elevadas tasas de iletrismo (más de la mitad de la población eran analfabetos en el año de cambio de siglo) y la persistencia de mentalidades populares arcaizantes que dificultaron obviamente el avance del país hacia la modernidad.

### **3. PERIODO NACIONAL-CATOLICISTA.**

Lamentablemente, todo este cuantioso esfuerzo, de renovación educativa al menos de dos generaciones, se quebró con la guerra civil, sin duda la mayor catástrofe de nuestra historia. El estado que surgió victorioso de la guerra civil adoptará en el periodo comprendido entre 1936-1945 una orientación totalitaria que en el terreno pedagógico se caracterizó por la formación de “un hombre nuevo” presidida por los valores de autoridad, jerarquía, orden, disciplina y en la transmisión de los valores religiosos del catolicismo tradicional.

Ello se realizó mediante una implacable depuración ideológica en la enseñanza que afectó no sólo al profesorado, fuera cual fuese el estamento docente al que perteneciera, sino también a los alumnos, a los libros de texto y a las diferentes instituciones y organismos culturales que surgieron al amparo protector de la II República.

Los maestros, muchos de los cuales habían colaborado activamente con la política educativa republicana, fueron objeto de especial persecución, obligándoseles a una total reconversión

ideológica mediante el seguimiento de unos cursos de orientación profesional “para saturar su espíritu del contenido religioso y patriótico que informa nuestra cruzada”. (De Puelles, 2002)

El nacionalcatolicismo, tendencia que unía la españolidad con la catolicidad, la nación española con el catolicismo, encuentra su más acabada expresión, en el terreno educativo, en *la Ley de Educación Primaria* de 17 de julio de 1945. En su declaración de principios define como caracteres esenciales de la educación primaria: la formación religiosa, patriótica, social, intelectual, física y profesional. La educación es considerada como una función del individuo, de la familia, de los grupos sociales, de la Iglesia y en último lugar del Estado, lo que entra en frontal contradicción con el carácter “obligatorio” y “gratuito” asignado a este nivel educativo. La falta de recursos económicos de las familias y de los grupos sociales a los que hace referencia la Ley, con exclusión de la Iglesia, para afrontar el costo que supone la creación de nuevos centros escolares y el “principio de subsidiaridad” del estado en materia educativa explica el estancamiento y la precariedad de la oferta educativa para las clases más desfavorecidas de la sociedad. Como ejemplo revelador del estancamiento de la educación pública, basta apuntar el hecho de que a pesar de la política de construcciones escolares emprendida durante el ministerio de Ruiz Jiménez (1951-1956) dieciséis años después de la victoria militar del franquismo, el déficit escolar podía cifrarse en 1.680. 000 puestos escolares, o dicho de otro modo, se necesitaban crear más de 40.000 aulas para escolarizar a toda la población infantil (De Puelles, 2002).

Cuando analizamos la escolaridad de este periodo y la forma en que tenía lugar la práctica de la enseñanza en las aulas, tenemos la impresión de que el tiempo se hubiera detenido y que el impulso renovador representado por la Transición y la II República no hubiera existido. Todo ello produce en nosotros -por nuestra pertenencia a la generación de postguerra- un sentimiento de coetaneidad y de empatía con la generación de Pedro Antonio de Alarcón, no obstante el tiempo transcurrido entre ambas, lo que nos lleva ineludiblemente a una primera reflexión: y es la escasa potencialidad de la escuela para mejorar las condiciones culturales y educativas de la población española durante más de una centuria.

Para ilustrar esa semejanza, recurriremos a nuestros recuerdos escolares personales contrastándolos con las experiencias y vivencias de gran riqueza descriptiva que a través de su obra nos han dejado algunos de los autores más representativos de nuestra generación.

Por exigencia normativa, recogida en los “Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria”, el maestro debía de llevar al día un *cuaderno de preparación de lecciones* donde había de dejar constancia de su “propuesta pedagógica” con indicación de los temas a tratar, donde quedarán reflejados por apartados los ejercicios, sugerencias, ampliaciones y ejercicios prácticos previstos para cada uno de los grupos que integraban cada unidad escolar, acompañados de los materiales didácticos más adecuados para su desarrollo, y de los dibujos e ilustraciones que acompañaban a los textos escritos en el supuesto de que fueran originales del propio maestro. En caso contrario, las editoriales proveían a los maestros de reproducciones ilustradas muy esquemáticas que los maestros podían copiar con una relativa facilidad. Esta preparación del trabajo escolar era particularmente importante en las escuelas de maestro único por la presencia en el aula de niños de diferentes edades y niveles de instrucción (Fernández, 1968)

Cada maestro dejaba constancia en el cuaderno de preparación de lecciones de su impronta personal, no sólo en la forma de diseñar y desarrollar el contenido de los temas y ejercicios sino en la forma de ilustrarlos, conscientes de que su saber y capacidad creativa habrían de ser rigurosamente valorados y sancionados, más tarde, por la Inspección de Enseñanza Primaria. Ese componente de originalidad, de intuición creativa, que daba un carácter personal e irrepetible a

cada cuaderno del profesor, es lo que explica el dicho tan común en la época de “cada maestrillo tiene su librillo”. Porque en lo concerniente a la forma de llevarlo a la práctica, la falta de transparencia de cuanto acontecía en el aula, permitía a cada profesor de acuerdo con su nivel de preparación para la docencia, su concepción de la enseñanza, y de su pensamiento más liberal o conservador, transmitir un esquema de valores a expensas del currículo oculto que marcaron nuestra infancia.

La distribución de las diferentes tareas escolares a lo largo de la jornada escolar seguía un orden, siempre el mismo, que venía impuesto más por la rutina que por un conocimiento pedagógico fundamentado en la curva de rendimiento de los alumnos o en el índice de fatiga provocado por las diferentes disciplinas. La jornada escolar se iniciaba con la oración y el acto de iniciar la bandera seguida del lenguaje y del cálculo, para continuar luego con las lecciones de historia, de geografía y ciencias naturales, dejando para la sesión de tarde el dibujo, la caligrafía, el canto, los trabajos manuales y la educación física, que eran simples ejercicios de gimnasia. El evangelio ocupaba toda la tarde de los sábados y era una actividad en la que el alumno ponía todo su empeño reproduciendo en su cuaderno de trabajo con una total pulcritud y destreza caligráfica el texto y la ilustración que el maestro había elaborado en el encerado. El material curricular del alumno quedaba reducido al libro de lectura, el catecismo y la enciclopedia acompañado de los útiles de escritura, un cuaderno, un lápiz y una pluma.

La consideración del alumno, como un ser esencialmente pasivo al que había que conducir en cada momento y adiestrar, justificaba un tipo de aprendizaje memorístico consistente en el recitado y reproducción mecánica del contenido de la lección. La Historia reducida a un saber puramente factual y descriptivo destacaba hechos puntuales como la sucesión de reyes y caudillos y los acontecimientos militares y políticos encaminados a exaltar las gestas más gloriosas o los momentos de mayor esplendor de la Historia de España: la Reconquista, el Descubrimiento de América, el Imperio Español o el Alzamiento Nacional. La Geografía, con una realidad como la española aislada del resto del mundo, limitaba su estudio a la enumeración de los continentes y océanos y a su localización en el globo terráqueo, destacándose los países más importantes, las cordilleras más altas o los ríos más largos y caudalosos. En lo concerniente a la Geografía española, de la memorización de los accidentes geográficos más representativos se pasaba al estudio de las regiones de España, destacando en cada caso, la belleza del paisaje, la importancia de sus monumentos, el carácter de sus gentes, o sus costumbres, recurriendo al tópico fácil y siempre con el decidido propósito de desarrollar en el alumnado el sentimiento patriótico, la idea de servicio y de amor a España y el orgullo de ser español.

En cuanto a la organización del alumnado, la actividad escolar en las escuelas unitarias, que eran dominantes en la época, seguía un riguroso ritual con el fin de automatizar la actuación del profesor y de los propios escolares, a lo largo de la jornada escolar, de tal manera que permitiera atender a un grupo determinado mientras los otros dos grupos realizaban un trabajo autónomo, que no precisaba de la intervención directa del maestro. Unas veces el maestro trabajaba con dos grupos al mismo tiempo, de manera simultánea, y con toda la clase en otras ocasiones, dedicando más tiempo a los menos adelantados, sin dejar por ello de prestar la atención debida y hacer las correcciones oportunas a los más adelantados.

Las clases de Religión, Historia, Geografía, Educación cívica y algunas lecturas solía el maestro explicarlas al mismo tiempo a los tres grupos. Las de Lengua, Naturaleza y Cálculo podían hacerse conjuntamente a los grupos medio y superior. Y de manera independiente los ejercicios de iniciación a la lectura, escritura, conocimientos básicos de Matemáticas y Cálculo (Fernández, 1968).

La formación del maestro, siguiendo las directrices de la Ley de 1945, era muy elemental y su retribución tan escasa que para poder sobrevivir había de recurrir a otras actividades complementarias: daba clases particulares, preparaba el ingreso de aquellos alumnos que iban a seguir estudios de bachillerato o prolongaba la jornada escolar por medio de las llamadas “permanencias”, actividad remunerada de forma vergonzante por la administración. Esta serie de circunstancias explica la escasa consideración social del maestro, sin embargo gozaba de un gran prestigio personal y autoridad moral en el seno de la comunidad, sobre todo rural, y era muy respetado por sus alumnos (Asensi, 2007)

El maestro profesional, en gran parte represaliado por sus convicciones republicanas, desterrado y apartado de su lugar de origen, mal pagado, incomunicado del resto de sus colegas y con escasas posibilidades de formación cultural y profesional, por fuerza había de esperar con recelo no exento de temor la visita del inspector reducida, sobre todo en la primera década del régimen franquista, a la función de control ideológico, de vigilancia jurídica y sancionadora de la actividad docente centrada en las exigencias del cumplimiento de las normas promulgadas sobre formación religiosa, formación del espíritu nacional, educación física, enseñanzas del hogar y actividades complementarias, sin perjuicio de la función inspectora de la Iglesia y Organización del Movimiento en el ámbito de sus respectivas competencias. Habría que esperar casi dos décadas más para que la función fiscalizadora se completara con las funciones administrativas y de dirección técnica y orientación pedagógica de la enseñanza.

#### **4. PERIODO TECNOCRÁTICO.**

Comprende el periodo de tiempo comprendido entre las décadas de los sesenta y de los ochenta caracterizado por un proceso de cambio que afectó al orden económico y social y cuya consecuencia más importante fue el ascenso social de una cada vez más numerosa clase media, que demandó una educación más técnica y moderna de acuerdo con las exigencias culturales y de formación profesional de los nuevos tiempos.

Esta demanda quedó plasmada en el *Libro Blanco de la educación* de 1968 que supuso una devastadora crítica de la labor educativa hasta entonces realizada por el régimen franquista, de un sistema educativo socialmente discriminatorio y favorable a las familias de clase media y alta, de un sistema desequilibrado regionalmente a favor de las provincias más prósperas, de un sistema basado en planes de estudio rígidos, cerrados y arcaicos y en una pedagogía memorística y repetitiva.

Para transformarlo, el ministro de educación Villar Palasí propuso y vio aprobada en 1970 una *Ley General de Educación*, un plan coherente redactado en el lenguaje técnico y aséptico de los tecnócratas, que reorganizaba todos los niveles del sistema educativo desde Preescolar a la Universidad.

Con la Ley de 1970 avanzó espectacularmente la escolarización y se reforzó la expansión del sector público y aunque la Ley protegía la enseñanza privada y garantizaba los derechos de la Iglesia, a la muerte de Franco casi el 70 por 100 de los alumnos españoles se educaban en escuelas y centros estatales (Fusi, Vilar y Preston, 1983).

La Ley General de Educación surgió con la finalidad de modernizar el régimen mediante un conjunto de medidas, que haciendo caso omiso del espíritu del Movimiento, pudieran responder a los retos del cambio económico, social y cultural producido en los años sesenta. Desde esta

perspectiva, a pesar de que se le negó a la reforma los cuantiosos recursos económicos que demandaba, y aunque no se alcanzaron los ambiciosos objetivos formulados, puede decirse que efectivamente modernizó el sistema educativo español y sentó las bases para reformas posteriores.

La reforma de 1970 tuvo como uno de sus mejores logros la implantación de una formación común de ocho años de duración – la Educación General Básica-, abierta a toda la población escolar, y en lo que respecta a la formación inicial del nuevo profesorado de EGB se vio fuertemente potenciada al encuadrarse dentro de la formación universitaria, lo que elevó notablemente la competencia cultural científico-humanista y técnico-pedagógica del profesorado, al adquirir un título de diplomado que les acreditaba para desempeñar las nuevas funciones docentes derivadas de la LGE, formación de la que se hicieron cargo las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, en sustitución de las Escuelas Normales.

La LGE (1970) para cumplir con su propósito de profesionalizar la función de enseñar del profesor, desde supuestos de eficacia y de máxima rentabilidad, propuso un modelo de programación de base conductual en su pretensión de hacer del profesor un ejecutor eficiente del plan de estudios contenido en las Orientaciones Pedagógicas. El profesor pasó del *cuaderno de preparación de lecciones*, prescrito por la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, a la elaboración de un *modelo de programación* donde a partir de los objetivos generales (finalidades de la educación) y de los objetivos específicos propios de cada área de conocimiento había de formular los objetivos operativos y de estos, a su vez, derivar los restantes elementos de la programación: los contenidos, la metodología, las actividades y la evaluación. La tarea suponía una cierta complejidad técnica a la que sin embargo hubo de entregarse el profesor para lo cual contó con cursos de formación orientados a proporcionarle las destrezas necesarias para manejar con soltura las “taxonomías de objetivos” y, a partir de ellas, proceder a una precisa formulación de los objetivos operativos como “garantía” de eficacia del trabajo escolar dado el carácter de actividades con que eran planteados.

La LGE si bien ofrecía al profesor, por vez primera, una serie de orientaciones pedagógicas y los recursos tecnológicos adecuados para llevar a cabo la programación didáctica, desde supuestos de “racionalidad científica”, fue incapaz de romper con la lección magistral del profesor y con su dependencia del libro de texto como principal o único recurso didáctico.

El sector editorial desempeñó un importante papel como “agente mediador” entre la administración educativa y el profesorado, ofreciendo unos materiales curriculares que respondían a las demandas de la reforma educativa, convirtiéndose así en un instrumento de control de la actuación del docente. Las viejas enciclopedias fueron reemplazadas por los “libros de consulta” y las “fichas de trabajo de los alumnos”, en respuesta a cada una de las áreas de conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lenguaje, entre otras) que integraban el nuevo plan de estudios. Con respecto al profesor, la exigencia administrativa de elaborar un “modelo de programación” de base conductual, que fuera coherente con el enfoque tecnológico recogido en las “Nuevas Orientaciones Pedagógicas” de E.G.B., se concretó en las “Guías Didácticas para el Profesor”, concebidas como un material de apoyo para que los profesores llevaran a cabo sus programaciones de aula. La acción conjunta de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., encargadas de la formación inicial del profesorado, y la de los equipos de producción editorial reclutados en su mayor parte entre los profesores de Universidad, contribuyeron a que los profesores se familiarizaran, por vez primera, con un sistema coherente de planificación del trabajo escolar donde objetivos operativos, contenidos, actividades y evaluación se relacionaban sistémicamente entre sí. El objetivo de que los profesores de EGB

se convirtieran en fieles ejecutores del currículo elaborado por los expertos de la administración se vio así cumplido.

La contradicción que en el pensamiento pedagógico suponía conciliar un modelo de formación humana basada en la idea de la “educación personalizada” y en los principios psicológicos del conductismo, y el fracaso que en términos de motivación para los alumnos representó la aplicación del “modelo por objetivos”, llevó a un número cada vez más numerosos de docentes a vincularse a modelos de programación basados en la metodología activa. Este modelo deudor de la *Escuela Activa* (Dewey, Montessori, Decroly) y del *Movimiento de la Escuela Moderna* (Freinet, Ferrer y Guardia) fue impulsado por colectivos relacionados con la Institución Libre de Enseñanza, Rosa Sensat, Escuelas de Verano, que bajo el denominador común de grupos de “Renovación Pedagógica” se plantearon no sólo un cambio de metodología, sino un cambio estructural e integral del sistema educativo, más de acuerdo con el nuevo régimen político del Estado de las Autonomías surgido de la Constitución Española de 1978.

A partir de entonces, dos modelos didácticos conviven en el panorama educativo español: *un modelo didáctico centrado en las tareas académicas*, de orientación conductista, que tiene sus antecedentes históricos en el método expositivo tradicional, y cuyo propósito principal es garantizar al alumno el éxito académico mediante la adquisición de las técnicas instrumentales y hábitos de trabajo que aseguren un ajuste adaptativo sin trabas a la enseñanza escolar y a sus exigencias. Dicho modelo se caracteriza por la adopción de una estrategia metodológica cuya secuencia o “pasos formales” son los siguientes:

- 1º Presentación general del tema de estudio para reconocer sus apartados principales.
- 2º Utilización de algún recurso motivador para despertar el interés del alumno.
- 3º Explicación de aquellos conceptos y nociones básicas que pueden ofrecer cierta dificultad de comprensión.
- 4º Lectura individual “comprensiva” del tema de estudio en el libro de texto del alumno
- 5º Realización de las actividades de aplicación de lo aprendido en el “cuaderno de fichas del alumno”.
- 6º El tema concluía con la corrección colectiva de las actividades, momento que era aprovechado por el profesor para interaccionar con los alumnos y resolver sus dudas y ayudarle a superar sus dificultades de aprendizaje.

La aplicación del modelo es siempre el mismo, sin importar que la asignatura que se imparte tenga un carácter comunicativo-lingüístico, humanístico, matemático o científico-experimental. El único cambio apreciable viene determinado por el libro de texto que se utiliza en cada caso (Parra, 1975)

Junto a este modelo didáctico, que es seguido mayoritariamente por el profesorado, los grupos de “Renovación Pedagógica” plantean como alternativa *un modelo didáctico centrado en el alumno*, en sus intereses y en su disposición natural para el aprendizaje.

Los principios teóricos que inspiran dicho modelo son la necesidad urgente de realizar una enseñanza realmente democrática capaz de compensar al máximo los “handicap” socioculturales y económicos; una escuela abierta a la vida que permita a los alumnos hacer un análisis crítico del mundo real tal como ellos lo viven a diario, y no de una realidad abstracta construida intelectualmente por el profesor; el respeto a los procesos naturales de aprendizaje basados en el descubrimiento y en el tanteo experimental con la ayuda y orientación del docente; una educación

que valore el trabajo creador, libremente elegido por el alumno; la consideración del grupo-clase como una célula viva que realiza cooperativamente el aprendizaje con sentido de la responsabilidad, sin que ello suponga un obstáculo para la apertura y el reforzamiento de cada personalidad; una pedagogía experimental que nace de una dialéctica permanente de la teoría y de la práctica sin disociación en órganos diferentes y una pedagogía abierta al futuro, innovadora, y con capacidad para resolver situaciones y problemas nuevos.

La realización en la práctica de tales principios se concreta en el “taller” donde un grupo de alumnos bajo la dirección del maestro adquieren un conjunto de técnicas y de instrumentos de trabajo que, posteriormente, aplicarán de forma creativa en el “texto libre”, convertido en el recurso integrador del proceso didáctico. El texto libre permite al alumno plasmar la realidad tal como es percibida. Los textos son leídos en voz alta por sus autores a la clase, discutidos colectivamente, y seleccionado aquel que juzgan más adecuado para convertirse en el “centro de interés” real para organizar la jornada escolar. El texto copiado en la pizarra es siempre corregido colectivamente sin desfigurar la obra original. Alrededor de esta puesta en común, las cuestiones de ortografía, gramática, conjugación son tratadas según las exigencias del momento. El texto libre, compuesto en común, es impreso por un grupo de alumnos constituidos en “consejo de cooperativa” y distribuidos entre sus compañeros. Cada alumno recibe una hoja impresa e ilustrada que va enriqueciendo día a día el “periódico escolar” del niño. El contenido del texto libre estudiado abastecerá de material a la Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Expresión Plástica, cuyas actividades son realizadas con los medios existentes en los “talleres” de la escuela. Los documentos recortados de los periódicos y aportados por los alumnos, la documentación propia del maestro, las fichas autocorrectivas para el aprendizaje de la gramática y el cálculo, la biblioteca de aula formada por pequeños libritos que tratan un tema de carácter monográfico, constituyen un conjunto de recursos didácticos siempre renovados que reemplazan ventajosamente a los manuales ya caducos.

La vida del aula discurre y se crea a través de las actividades múltiples que se proponen: la correspondencia escolar; el estudio del medio mediante itinerarios pedagógicos; la utilización de medios audiovisuales; las encuestas y entrevistas a personas de la localidad bien informadas sobre temas que interesan a la clase; la iniciación colectiva a la música, el teatro, la cerámica y la expresión plástica, entre otras (VV.AA. 1979)

## **5. PERIODO DE APERTURA A NUEVAS CORRIENTES DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.**

Lo que inicialmente fue un movimiento de rechazo al conductismo y a un modelo de intervención educativa basado en la formulación operativa de objetivos, que restaba libertad, encorsetaba la actuación del profesor, y reducía el papel del alumno al de un mero receptor pasivo de información, fue dando paso, como consecuencia del reduccionismo formalista que representaba un modelo vacío de contenido y desconectado de los intereses del niño y de su realidad vital, a un modelo didáctico integrado de orientación contextual y constructivista, que encontró su concreción en la Ley Orgánica de Orientación General del Sistema Educativo de 1990.

Desde el punto de vista didáctico, la aportación más importante de la LOGSE fue la propuesta por parte de la administración educativa de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible, que permitía su posterior adecuación a las peculiaridades sociales y culturales de cada centro educativo



y a las características personales de cada grupo de alumnos, por medio de los correspondientes Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de Aula con lo cual se aseguraba la continuidad y coherencia del proceso didáctico, desde su diseño y planificación hasta su evaluación, pasando por su desarrollo y ejecución efectiva en las aulas. Ahora bien, la complejidad técnico-pedagógica inherente a un modelo didáctico centrado en el proceso como el subyacente en la LOGSE, que exigía del profesorado un cambio radical de su papel docente al pasar de ser un mero ejecutor de un currículo elaborado por expertos al de artífice de su propia propuesta didáctica, unido a los problemas estructurales derivados de su aplicación, y a la falta de una adecuada formación del profesorado en ejercicio para cumplir con eficiencia esas nuevas funciones, frustró las expectativas de un cambio de rumbo sustantivo en la práctica de la enseñanza.

Como consecuencia de las limitaciones anteriores, allí donde no llegó la administración educativa llegó la empresa editorial, que una vez más jugó un papel determinante como agente mediador en sustitución del profesor, proporcionando a los centros educativos los materiales curriculares necesarios para “cerrar” el currículo.

Con la LOGSE, la Didáctica, como teoría y práctica de la enseñanza, entra en una fase científica a instancias de las diferentes corrientes de pensamiento que se dan en su seno (racional-tecnológica, interpretativo-simbólica, socio-crítica, humanística, ecológica, etc.) que si bien han servido para animar el debate académico a nivel universitario, no han conseguido elevar los niveles de calidad educativa, ni reducir los índices de fracaso escolar de nuestros alumnos como han puesto de manifiesto los últimos informes PISA. En el momento presente, nos hallamos en la encrucijada de un mundo nuevo lleno de incertidumbre ante un futuro que se presenta incierto, con grandes cambios en el contexto político, social y económico, y con unas nuevas necesidades y demandas de formación cultural y educativa para responder a los retos de una sociedad cada vez más plural y diversa, que analizados críticamente a partir de los datos aportados por nuestro pasado histórico más reciente, no puede por menos que asaltarnos la duda de si con la nueva reforma educativa, actualmente en curso, y con el apoyo de las nuevas titulaciones de Magisterio que empiezan a alumbrar, con motivo de nuestra integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, seremos capaces de afrontar.

Quisiera concluir este artículo con una reflexión final utilizando, a modo de metáfora, el pasaje de la *Ilíada* en el que Penélope, esposa de Ulises, deshace por la noche el tapiz que había tejido durante el día frenando así las aspiraciones de los pretendientes para ocupar el trono de Ítaca. Cuando analizamos la evolución de la educación española durante los dos últimos siglos, comprobamos la ausencia de una línea de progresión creciente en la mejora de nuestra situación educativa como consecuencia de la alternancia en el poder de gobiernos de distinta orientación política, de tal suerte que las medidas que unos adoptan para renovar la enseñanza son anuladas por sus sucesores y de este modo en lugar de sumar esfuerzos los restan. ¡Y así nos va!

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensi, J. (2007). Memoria de la Escuela. Málaga: Sala Moreno Villa. Documento Básico con motivo de la Presentación de la Colección del autor.
- De Puelles, M. (2002). Evolución de la educación en España durante el franquismo. En Tiana,

- A., Ossenbach, G. y Sanz, F. (Coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Escolano, A. (2002). La educación en la España de la Restauración y la Segunda República. En Tiana, A., Ossenbach, G. y Sanz, F. (Coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
  - Fernández, E. (1968). Cómo organizar y dirigir una escuela de maestro único. En Lavara, E. (Direc.), *Tiempo y Educación. Organización Escolar*. Madrid: COMPI.
  - Fusi, J. P., Vilar, S. y Preston, P. (1983). *De la dictadura a la democracia. Desarrollismo, crisis y transición*. Madrid: Historia 16.
  - Lozano, C. (1990). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos editor.
  - Parra, J. M. y otros (1975). *Técnicas del Trabajo Escolar*. En *Enciclopedia Técnica de la Educación*, Vol. II. (pp. 11-163). Madrid: Santillana.
  - Parra, J. M. (1999). El contexto socioeducativo de “Un maestro de Antaño” de Alarcón. Nieve y Cieno. 1º de Abril, pp. 12-15. (Guadix).
  - Parra, J. M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
  - VV. AA. (1979). *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular: La Escuela Moderna en España*. Bilbao: Zero-ZYX.

# EVOLUCIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN Y LA GESTIÓN ESCOLAR

Joaquín S. Cano S. Serrano

## RESUMEN

En este artículo, en opinión del autor, se quiere mostrar una semblanza, analogía o comparación, a lo largo del tiempo –desde los primeros años de los sesenta a la actualidad –, entre la escuela de entonces y la presente: las dificultades en la atención de alumnos/as de diferentes edades, capacidades, sensibilidades, grados de comprensión, madurez y conocimientos; los trances para llegar a destinos distantes y aislados; el acatamiento de directrices condicionada por el carácter político y religioso de la época; la escasez de los mal llamados materiales pedagógicos; las grandes dificultades económicas para adquirir ese material –no siempre ha habido, en nuestros centros educativos algo que gestionar – y... tantas y tantas vivencias que, sin duda, condicionaron a los que las vivimos.

Es en este campo de la gestión y administración donde se ha querido cargar las tintas y poner de manifiesto lo espectacular de los cambios experimentados en nuestros centros escolares y el incremento en progresiones casi geométricas en la dotación de medios económicos y la asignación de recursos materiales y humanos.

## ABSTRACT

In this article, the author shows an analogy or comparison, during the time -from the sixties' beginning until present time-, between the school in those days and the current one: the difficulties to assist pupils with different ages, abilities, sensibilities, understanding degrees, maturity and knowledges; the troubles to arrive at far and isolated destinations; the guidelines observance conditioned by the political and religious character of this period; the lack of bad-called pedagogic materials; the huge economic difficulties to acquire that material -there weren't things to negotiate in the centres whenever- and... so many experiences that, without a doubt, conditioned those who live nowadays.

It's in this management and administration field where change was wanted and to put he/she gives I manifest the spectacular thing he/she gives the changes experienced in our school centers and the increase through geometric progressions of economic resources and material and human as well.

## I. EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DE LA ESCUELA

Recuerdos, evocaciones, rememoraciones, añoranzas... lo cierto es que tú, Asensi, y muchos de nosotros que nos iniciamos profesionalmente en los años 60, ¡cuántas experiencias hemos ido acumulando en el tiempo de ejercicio de nuestra profesión!. Admitíamos, como algo normal, nuestros primeros destinos, en los que, con muchísimas posibilidades, podíamos ser enviados a

una escuela unitaria, en la que uno sólo tenía que atender a alumnos/as de diferentes edades, capacidades, sensibilidades, grados de comprensión, madurez y conocimientos. Muchas de estas escuelas unitarias estaban situadas en lugares distantes y aislados (la imagen del maestro/a subido en un burro o mula para acceder a su destino aún permanece grabada en nuestras memorias). Sólo en el caso de que nuestro destino fuera una población importante se podía contar con escuelas graduadas, con un aula para cada curso o nivel y separados los niños de las niñas, con metodologías, ocupación del horario y enfoques educativos claramente diferenciados según el papel o rol que la sociedad tenía adjudicado: su proyección al mundo laboral para así poder mantener a la familia, para ellos, y preparación para el cuidado del hogar y de la atención de los hijos, para ellas.

La escuela y, por ende, el maestro estaban condicionados por el carácter político y religioso de la época. Todos recordamos las diversas fechas conmemorativas del 1º de abril, del 20 de noviembre..., la asistencia a la Misa del domingo con los alumnos, el mes de María, las conclusiones espirituales y morales extraídas de cada '*lección*' y las máximas éticas de cada semana en el *cuaderno de rotación*... En fin, el abanico de postulados, tan indispensables, tan imperiosos, tan irremplazables... tan pretenciosos que hacían que la escuela y la educación, que en ella se impartía, cumpliera con el alto fin que, alguien del más allá o del más acá, le había encomendado. Amén de la escasez de los mal llamados materiales pedagógicos: la mesa para el maestro, los bancos para el alumnado, la pizarra, los mapas físico y político de España y de las partes del mundo, el cartabón, la escuadra y el compás, las cajas de madera del sistema de pesas y medidas, la bandera nacional, la figura de algún santo o virgen, el retrato de José Antonio y de Franco, un crucifijo... en algunas ocasiones, además, podíamos contar con algún libro de lectura, siempre que la asignación económica lo permitiera.

Pero cuidado con estas asignaciones. No siempre ha habido, en nuestros centros educativos, mucho que administrar. No siempre ha habido, en nuestros centros educativos, mucho que gestionar. Y, si es cierto que esto marca la autonomía de los mismos, se puede asegurar que nunca existió mucha preocupación por lograrla. No siempre ha habido políticos ni administraciones ni normas legales que se preocuparan de todo esto. Y nuestros centros funcionaban tal como estaba previsto. No había lugar para la imprevisión. Y, a pesar de todo, nuestra ilusión por el buen hacer profesional era creciente. Y... posiblemente batallitas del abuelo Cebolleta.

No, no quiero decir que los tiempos pasados –en el ámbito de la administración, de la gestión y de la organización escolar– fueran mejores. Ni que ninguna de las aseveraciones y reflexiones del párrafo anterior sean traídas con nostalgia ni deseo de vuelta. No hay ninguna añoranza, evocación o rememoración ni a las escaseces ni a los sacrificios ni a las penalidades de nuestros tiempos iniciales. ¡Bien pasados están! Quiero sólo recalcar que las preocupaciones en estos campos eran otras. Ni mejores ni peores. Otras.

En los últimos veinte años –desde la LODE (1985); aunque, para ser justos, en algunos aspectos, desde la LGE (1970)– los cambios experimentados en nuestros centros escolares han sido espectaculares: la dotación de medios económicos y la asignación de recursos materiales y humanos se han incrementado en progresiones, yo diría, geométricas; la forma de administrar y gestionar nuestros centros, tanto en sus aspectos teóricos como en los instrumentos utilizados, también se han adaptado a los tiempos. Es en estos últimos aspectos donde me quiero detener.

La palabra administración tiene en sentido estricto un significado burocrático, propio de oficina y de actividad rutinaria; sin embargo, si lo usamos como sinónimo de dirección, de gestión, se transforma y adquiere la categoría de actividad importante y creativa. Estas dos expresiones

propias de la actividad empresarial, además, se enriquecen cuando vienen determinadas por la palabra escolar.

No obstante, esta apropiación que desde el campo de la enseñanza se hace de las expresiones empresariales, cae frecuentemente en imprecisiones y confusiones debido, en parte, a la peculiaridad del sistema educativo y en parte a la falta de conocimientos, experiencias e investigaciones específicos que, hasta hace no mucho tiempo, en él se han venido haciendo. Por ello, es necesario precisar antes unos puntos de partida, claros y precisos desde la perspectiva educativa, a fin de poder construir sobre ellos nuestra posterior reflexión.

Si consideramos la administración como *el control y manejo de los recursos materiales y humanos para ponerlos al servicio de los grandes fines y aspiraciones determinados por la política educativa*<sup>1</sup> y admitiendo como buena esta definición, tendríamos que, según el mismo Lemus, el director es el que debería realizar la función administrativa.

Ahora bien, actualmente en los centros educativos, vemos, por un lado, cómo el director cada vez más ejerce, favorecido por la legislación vigente, la función de representación y control de los mismos, y, por otro, quizás como consecuencia de lo anterior, se echa en falta una persona con conocimientos y preparación para abordar aquellas funciones administrativas y de gestión —ya se preveía en la LOGSE, artículo 58.4 (*un administrador que, bajo la dependencia del director del centro, asegurará la gestión de los medios humanos y materiales de los mismos. En tales centros, el administrador asumirá a todos los efectos el lugar y las competencias del secretario*)— que dado la complejidad que los mismos están adquiriendo, se hace precisa.

Entendemos la necesidad de este nuevo personaje, medio verificador, medio jefe de personal y medio administrador, que aunque siempre han existido en los centros privados, parece que ahora está adquiriendo más personalidad y que, como ya se ha dicho, debería empezar a tener carta de identidad normal en los centros públicos, a pesar de todas las dificultades y planteamientos en contra existentes, si es que de verdad se quiere conseguir una garantía de calidad, efectividad y rentabilidad en este campo.

La administración y gestión escolar, entendidos como herramienta de autonomía, deben ser considerados como una modalidad o singularidad de acción del sistema escolar, del centro o de la escuela, en el cual el logro de una calidad educativa o de una óptima relación enseñanza / aprendizaje, sería el objetivo que facilitaría la armonía total a su entorno y se establecerían las diferentes interrelaciones entre los distintos estamentos implicados. Teniendo en cuenta, repito, que la finalidad principal de esta modalidad es la de crear unidad e integridad, característica básica y fundamental del sistema escolar; cosa que, se constata con cierta tristeza, todavía no es valorada en toda su importancia y alcance. Más aún, se puede presuponer que unos planteamientos políticos mal entendidos, una pluralidad agresiva y divisoria, o un control e inspección favorecedores del individualismo y del cumplimiento a ultranza de la normativa pueden causar un estancamiento o retroceso escolar.

Si además de lo expresado, se tiene en cuenta que las nuevas formas de organización social están en relación directa con el desarrollo tecnológico de la información y la comunicación y con los elementos que lo integran, entonces el concepto de administración y gestión tendrá otro significado, ya que estos estarán en función de otros elementos derivados de esas TIC.

---

<sup>1</sup> Antonio Flores Lemus, auténtico renovador de los estudios económicos de España, tanto desde una perspectiva académica como política.

De ahí que se puede ahora afirmar que no basta con disponer de los medios técnicos materiales (Hardware) ni tampoco del conjunto de Programa (computación)" programas y procedimientos necesarios para hacer posible la realización de esa tarea específica (Software), sino que además se necesita una articulación de funciones que esté especialmente desarrollada y con carácter específico dentro del sistema tecnológico y de las condiciones de ampliación de sus principios. Es decir, que la tecnología no desplaza al hombre plenamente, sino que comporta una nueva forma de actuación, a fin de que esta pueda ser utilizada convenientemente, consiguiéndose con ello una mayor rentabilidad tanto técnica como económica.

Si se aplican estas ideas al ámbito educativo y, más concretamente aún, a los centros escolares, nos encontraríamos con un planteamiento organizativo innovador en la línea de lo señalado anteriormente y que se convertirá en punto de partida de lo que se expone a continuación.

Como resultado de la conjunción entre el hardware y el software se requeriría un tipo aplicable y tolerante de administración y gestión, el cual debería ser diseñado –ya existen algunos de ellos en el mercado– para su utilización, en módulos restringidos, a niveles o formas diferentes, según unidades o intereses, con acotación de acceso, a saber: primero, para el maestro o profesor, fundamento de la enseñanza tradicional; segundo, para el grupo de profesores que trabajan juntos, organización simple o simultánea; tercero, para los ciclos, departamentos u organización por materias, asignaturas o áreas de conocimiento o enseñanza; cuarto, para los integrantes o personas comprometidas con los intereses del centro, como unidad sistémica y corporativa o entidades integradas por personas que tienen una finalidad común, con acceso a documentos tales como: Proyecto educativo, Plan de convivencia, Plan de acción tutorial..., expresamente aceptada y, finalmente, a los equipos directivos, de administración, de gestión y a las instituciones y entidades de las que el mismo centro depende.

Todo ello debe llevar a la reconsideración de imparcialidad, entusiasmo y efectividad entre la ambiciosa y creciente demanda de servicios dentro del ámbito del centro escolar y la calidad y congruencia de los resultados que de él se esperan, juntamente con el eficaz aprovechamiento de los recursos materiales, personales, económicos y financieros, independientemente de la ubicación del centro y del ambiente sociocultural del mismo. En una palabra, se está imponiendo, por momentos, un enfoque globalizador y especializado, técnico, logístico y normalizado de la educación.

Debido a este enfoque globalizador y especializado, entre otras actuaciones, tienen lugar y justificación las concentraciones escolares, por las que fueron suprimidas todas las Escuelas Unitarias rurales (sobretudo a partir del segundo ciclo de la Educación Primaria) y, cuyo alumnado y profesorado quedó integrado en los Centros Rurales Agrupados (CRAs) y en las Escuelas Hogar. El alumnado de las escuelas rurales suprimidas asiste al centro escolar mediante Transporte Escolar y cuenta con Comedor del Centro, en los casos que se precisa, acompañado de otros escolares de la localidad madrina, todos ellos convenientemente vigilados y asesorados por educadores adscritos al mismo; en el caso de las Escuelas Hogar, son centros educativos de carácter público, dependiente del las Comunidades autónomas donde están ubicados, en el que conviven, durante el curso escolar, alumnos/as de localidades que carecen de oferta educativa próxima a su domicilio, y que, para facilitar su escolarización, viven de lunes a viernes con otros compañeros/as en su misma situación. Suelen estar pensadas para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Esta concentración de alumnado y profesorado mejora notablemente la calidad de la enseñanza, debido a la especialización del profesorado, a la mejor clasificación del alumnado y a las buenas instalaciones materiales de los Centros.

## II. LA DIRECCIÓN ESCOLAR

En cuanto a la orientación técnica, logística y normalizada, se ha ido delimitando, concretando y estableciendo las diversas formas de abordar cada situación concreta. Estas situaciones pueden ser de lo más diversas, variadas y heterogéneas. Si, como botón de muestra, lo precisamos en los cargos directivos, centrándonos en la figura del director, que es la más influyente dentro de la estructura del centro, ésta ha sido cambiante en función de determinadas razones históricas. Para entender las particularidades y/o incongruencias más destacadas de la situación actual, habrá que acudir al análisis de la reglamentación que ha regulado la figura del director de centros de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria. La dirección escolar ha ido sufriendo cambios en su reglamentación, a lo largo de la historia, desde la Ley Moyano (1857) hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006), pasando por: el Reglamento de las Escuelas Graduadas (1918); la Ley de Enseñanza Primaria (1945); el Reglamento del Cuerpo de Directores (1967); la regulación de la función directiva que se hace a partir de la Ley General de Educación (LGE, 1970), Ley Orgánica reguladora del derecho a la Educación (LODE, 1985), Ley Orgánica general del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), Ley orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE, 1995), Ley orgánica de Calidad de Educación (LOCE, 2004), donde se concretan desde acceso, funciones, actuaciones y desempeños profesionales hasta los esfuerzos de conseguir, a través de esta figura, los planteamientos democráticos recogidos en la Constitución Española de 1978 aplicables al funcionamiento de los centros docentes.

Quizás lo más destacable hayan sido los diferentes cambios que ha sufrido su procedimiento de acceso. A saber:

- En la normativa legal preconstitucional, el director/a de los centros no universitarios era designado por el Ministerio de Educación sin tener en cuenta la opinión del Claustro. Sirva de muestra:

- Requisitos para la selección del directivo: debía llevar diez años de servicio, haber realizado estudios especiales y presentar un proyecto, además de contemplarse otros méritos (Decreto de 25 de febrero de 1911, para enseñanza primaria y Ley de 20 de septiembre de 1938, para la Enseñanza Media).

Nuevo modelo de acceso a la función directiva:

- Determinado por el hecho de que el Ministerio podía nombrar o rechazar la propuesta del directivo entre los profesores numerarios de la escuela, así como cesar al director designado (Ley de Educación Primaria y el Estatuto del Magisterio de 1947, retocado ligeramente y reforzado en el Decreto de agrupaciones escolares de 1962 y en el Reglamento de los centros estatales de Educación Primaria de 1967, para el nombramiento de directores accidentales en los casos en que se produjeran vacantes, en este último, todos ellos para la Educación Primaria.

- Estableciendo que el directivo fuera nombrado por el Ministerio entre la terna propuesta por los catedráticos del instituto. El periodo de duración del nombramiento era por tres años, prorrogable a otros tres, y el Ministerio podía decidir el cese (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 para las Enseñanzas Medias).



Se promovió una importante novedad con la que se asentaban las bases para un cambio drástico y radical (que duró sólo 5 años): la creación de un Cuerpo de Directores de Primaria. Se accedía a este cuerpo mediante una oposición libre, a la que podían presentarse los maestros con cinco años de servicio y que fueran licenciados desde, al menos, dos años antes. Una vez que los candidatos superaban los procesos de selección, recibían un curso de formación y un mandato indefinido y podían ser destinados a cualesquiera de los centros que la Administración considera oportunos (Reglamento de Directores Escolares, 1967).

Se declaró la extinción del Cuerpo de Directores de Primaria cinco años más tarde (LGE, de 1970 y su normativa complementaria). Precisamente, fue esta LGE, de 1970 quien, adelantándose a su tiempo, da un giro copernicano a la forma de acceso, cambiando la forma de nombramiento del director, realizado por la Administración, con una ligera, parcial o superficial intervención de la comunidad educativa, privada de vías de participación en el gobierno de los centros, por otra, en la que esa misma Administración educativa nombra a los directores pero de entre los profesores del centro y articula vías para la participación de la comunidad escolar. El cargo era temporal y renovable cada cinco años y en su designación participaban de forma consultiva el Claustro y el Consejo asesor.

• En la normativa legal postconstitucional, aun sufriendo algunos avatares, el director/a de los centros no universitarios, es nombrado por el Ministerio de Educación (Comunidades Autónomas, en su caso) con la participación de la comunidad escolar. Sirva como ejemplo:

Se señala el carácter profesional del cargo de director, al que, por primera vez, se demanda cierta preparación técnica para el desempeño de su gestión, y se permite la participación de la comunidad educativa en la selección de los candidatos. Destaca, respecto a la normativa anterior, la creación de órganos colegiados de gobierno, con lo que se inicia el fin del modelo de dirección totalmente unipersonal. A los profesores, padres, personal laboral no docente y, en su caso a los alumnos, se les concedía cierto poder para intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos; no obstante, el director seguía siendo la máxima figura responsable de la gestión de los mismos (LOECE, 1980, que no terminó de implantarse).

Se establece un sistema mixto que encomendaba la responsabilidad de la designación del Ministerio, para un mandato por un periodo de tres años prorrogable por dos periodos más. La selección se realizaba entre profesores del centro con un mínimo de un año de antigüedad y consistía en un concurso de méritos en el que el Consejo de dirección de cada centro valoraba la capacidad de los candidatos para desempeñar la función directiva. En la práctica, el Consejo decidía realmente quién no podría acceder al cargo, ya que los candidatos que no alcanzaban una puntuación mínima no podían ser designados por la dirección provincial (Real Decreto 2762/1980).

Se configuran las claves del modelo de dirección actual determinando que es el Consejo Escolar del Centro, ahora máximo órgano rector del mismo, quien designa al director/a (LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE y sus desarrollos). Si cambiamos de tercio, otra situación también contrapuesta, viene determinada por los que entienden y acogen una proyección *no sólo docente* del maestro o profesor dentro del centro, en contraposición con los que defienden, a ultranza, su labor docente, delimitando su actuación sólo y exclusivamente dentro del aula.

Respecto a los defensores de la primera postura, se encuentran todavía con el handicap o inconveniente de que todavía se mantiene una estructura escolar instalada sobre la buena voluntad

y vocación de los docentes, a los cuales se les exige en el ámbito de la administración y gestión, más de lo que pueden y saben. En cuanto a los defensores de función únicamente docente, mantienen una visión reduccionista de los problemas escolares fundamentales, situándolos tan sólo en la preparación de las clases y en el mantenimiento de la disciplina, planteamientos totalmente lícitos, pero que sin duda conllevan a una apreciación simple de lo que se debe entender por *proceso educativo*, como si fuera algo que se desenvuelve tan solo y de forma aislada dentro del aula, por medio de una interrelación entre maestro-alumno y por fuera de este binomio no existiera nada más.

Esto no debería continuar así. La profesionalidad ha de sustituir y desbancar al voluntarismo en el caso de la actuación *no docente*, y el trabajo en equipo, las acciones conjuntas consensuadas y la unidad de criterios en las actuaciones fundamentales han de sustituir y desbancar al animoso individualista que se aísla en su aula. La preparación tecnológica, la utilización de las TIC y del audio y vídeo y la actualización, en los diferentes campos, que la complejidad actual de la profesión educativa exige debe destacar en contraposición a una perspectiva tradicional de la enseñanza; el trabajo en equipo ha de prevalecer y sobresalir del *francotirador* que, aun pudiendo ser un excelente profesional, poco aporta al consenso cooperativo del que tan necesitados están nuestros centros.

### III. LA ESCUELA Y LAS NUEVAS NECESIDADES FAMILIARES

No quisiera terminar estas consideraciones, producto de un repaso un tanto disociado, disperso y anárquico de tantas y tantas concepciones que sobre la escuela he acumulado a lo largo de los años de profesión, sin hacer algún comentario sobre la proyección de los locales e instalaciones de los centros docentes a su entorno.

Son muchos los servicios, prestaciones, ayudas y funciones que la sociedad demanda y que los centros han de estar dispuestos a dar, independientemente de quienes han de prestarlos, aunque parece generalizada la idea de que esta 'disposición' —en los centros públicos— no está orientada a satisfacer las necesidades de las familias, tal como se plantean en la época que nos toca vivir.

Es principio admitido por la mayoría que no es posible evaluar la calidad de un servicio sin vincularlo con las necesidades de sus usuarios. En el caso concreto de la escuela pública, ésta tiene la obligación responsable de ser útil a la sociedad y, de forma más restrictiva, al entorno social al que pertenece por su ubicación y, específicamente, a las familias con alumnado en edad escolar obligatoria matriculados en el centro correspondiente. Si a esto agregamos que el modelo familiar es ahora muy diferente de lo que ha sido en el pasado, con una gran pluralidad de situaciones: mono y biparentales, autóctonas, foráneas, mixtas y de procedencia dispar, con la mujer incorporada al mercado laboral..., que les obliga a ajustar su tiempo de maneras diferentes y casi siempre con agobio. Para resolver el problema, sobre todo fuera del horario lectivo, se recurre a soluciones diversas. En unos casos, a la contratación de personas que les atiendan; en otros, involucrando a los parientes más próximos, especialmente a los abuelos, los hermanos mayores...; entre las que trabajaban, demandando sus empresas reducción de jornada (cuando es posible), lo que las condena, en la mayoría de los casos, a renunciar a sus aspiraciones de ascenso profesional.

En estas circunstancias, una necesidad básica de las familias, entre otras, es la de contar en los centros con un servicio de cuidado del alumnado fuera del horario lectivo. No hablo de atención educativa, que está bastante bien determinada, sino del lugar donde el alumnado pueda

permanecer con todas las garantías de atención. Las madres y los padres necesitan dejar a los hijos en buenas manos antes de la hora de iniciar su trabajo y recogerlos una vez acabada su jornada laboral. No sé de la bondad o maldad de la medida, ni siquiera espero que haya consenso acerca de esto entre los pedagogos; lo que sí es indiscutible y apremiante que debemos dar solución a esta situación que, en la actualidad, nos toca vivir.

No obstante, la escuela pública parece estar de espaldas a estos problemas y establece unos horarios y un calendario que desdeñan los mejores esfuerzos de adaptación de los padres. Sin contar, en algunos casos, los diferentes horarios para los mismos hermanos. No es una medida de adaptación, es, simplemente, una medida consecuente que permita la organización del centro acorde a los servicios que ha de prestar: educativo, formativo, cultural, social, favorecedor y compasivo del horario laboral de los padres.

Aún más, el calendario escolar está lleno de resquicios generados por esas festividades no contempladas por el almanaque laboral, que afectan sólo a los centros esclares, así como la jornada continuada durante el mes de junio, de la primera quincena del mes de septiembre, las vacaciones..., en donde los centros se cierran a cal y canto, sin ninguna posibilidad de aprovechamiento. ¿Qué hacen esos días los padres? ¿Piden fiesta en sus trabajos? ¿Dónde quedó la promesa de centros abiertos 365 días al año, siete días a la semana?

Repito, en esta sociedad que nos ha tocado vivir, la escuela pública (como edificio) no puede circunscribirse sólo a la función educativa, sino que además debe incorporar la atención de su alumnado durante el horario laboral de sus padres. ¡Qué más quisieran muchos de ellos que poder ocupase por sí mismos! Para bien y para mal, ésa es una ocupación que muchos se ven obligados a delegar.

Es más, estoy convencido de que este servicio, junto con otros ya implantados en los centros privados y privados concertados, trasladados a los centros públicos, harían elevar el prestigio que estos centros han ido perdiendo en los últimos tiempos precisamente, por la falta de oferta que amplíe la eminentemente educativa.

El problema de la conciliación de la vida laboral y personal es tan apremiante y, a la vez, en mi opinión, tan obstinado y perseverante al rechazo de nuevas medidas de fomento, que es hora de considerar este problema, que atañe a tantas familias, como un servicio público básico. Su financiación no debería ser una dificultad: lo mismo que actualmente se paga por el comedor, se podría pagar por estos servicios; si bien, hasta sería factible poderlo considerar como un servicio subvencionado y/o sufragado. Esto sería viable, después de un periodo de previsión de fondos, no demasiado dilatado en el tiempo, gracias a que, de nuevo, muchos colegios públicos conseguirían llenar sus aulas, en detrimento de los colegios subvencionados. Estos fondos retrotraídos a estos centros permitirían sufragar los gastos.

Aunque, en el fondo, no es preciso hacerse estos planteamientos de ahorro, ya que *competencia mercantil* y *servicio público* son conceptos antagónicos. Esto quiere decir:

- Que un servicio público debe estar encaminado a satisfacer derechos ciudadanos fundamentales que, de ningún modo, pueden ser comprometidos por principios de rentabilidad o a intereses privados sea cual sea su naturaleza.
- Que desde el plano estrictamente económico la existencia de un servicio público de calidad imposibilita, por definición, el desarrollo del sector privado, cuyas perspectivas quedan reducidas a aspectos insignificantes y superfluos.
- Que el desarrollo del sector privado implica, de forma inexorable, la precedente degradación y quebranto del sistema público. Esto, que se puede aplicar a cualquier sector del mundo

financiero, es igualmente aplicable en educación, donde la existencia de una red pública de calidad disuade, si no hay intencionalidad política en contra, el desarrollo de la actividad privada.

El centro educativo ve ampliados sus roles ante la necesidad de los padres y madres, por los cambios sociales en los que se ven envueltos (trabajo de ambos miembros del matrimonio, familias monoparentales y menor disposición de tiempo para los hijos e hijas), de delegar en la institución más funciones respecto a la educación y cuidado de éstos/as. Ello obliga a la institución a proporcionar a su alumnado un conjunto de servicios complementarios que antes eran externos a la escuela.

Esto implica un cambio en la cultura organizativa del centro para poder pasar a coordinar, desde éste, todas las acciones de los/las especialistas que el o la adolescente requiera durante su vida escolar, poniendo, dentro de la comunidad, el centro escolar como referente de todas estas acciones. También implica una dinámica de funcionamiento flexible y adaptable a esas necesidades, que genere cauces para encajar en su acción diaria las intervenciones externas.

Una relación cooperativa y coordinada entre la comunidad y el centro escolar, un fomento del aprendizaje basado en lo próximo al alumnado, más significativo, donde se integre el aprendizaje individual con el cooperativo, donde se desarrolle al alumno y a la alumna en un continuo proceso de socialización, donde se resuelvan los conflictos en positivo, a través del diálogo y la aceptación de unas normas consensuadas y democráticas, y donde todos los miembros de la comunidad puedan implicarse en la toma de decisiones favorece, sin duda, una mejor atención al alumnado. Todos estos elementos delimitan el perfil de un centro de futuro, de un centro arraigado y útil a la comunidad.

Seguro que se podría continuar haciendo referencia a disciplina, pautas de conducta, intolerancia, convivencia, coeducación, educación mixta, educación de ambos sexos, esfuerzo inversor y tantos y tantos temas que ayer, hoy, mañana y siempre serán materia de encuentro, discusión y debate, pero por no extenderme en demasía, porque tampoco entraría de lleno dentro del tema esencial del trabajo y, sobre todo por no cansar al lector, daremos por concluido este artículo no sin antes reiterar mi admiración, respeto, consideración a Jesús Asensi. Gracias maestro por darme la ocasión de demostrarte mi amistad.



# EL MANUAL ESCOLAR Y LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Agustín Escolano Benito

## RESUMEN

El trabajo analiza el libro escolar como fuente en la que se proyecta toda la cultura profesional de los enseñantes. El es un instrumento adscrito al oficio docente como medio necesario del ajuar ergológico de los actores que desempeñan la vida escolar. También es a menudo una escritura de autoría magistral en cuya textualidad se observan las huellas del arte de la enseñanza. El manual es al tiempo un soporte de la cultura que la escuela transmite, un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula y un vademécum de los trabajos y los días de alumnos y maestros. Nuestro texto examina en definitiva el libro como un sintetizador clave de toda la cultura empírica de la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Historiografía de la educación, Textualidad, Manualística, Etnografía escolar, Libro summa, Plan cíclico, Mensajes verboicónicos, Ergología.

## ABSTRACT

The work analyzes the textbooks as a source in which there it is projected the whole professional culture of the enseñantes teachers. It's an instrument assigned to the teaching office as a necessary way option of the performers' ergologic trousseau who redeem hold the school life. Moreover it is a writing of magisterial responsibility in whose textuality traces of teaching art are observed. At the same time, The manual is a support of the culture that the school transmits, a mirror of the society who produces it and in which circulates and a vademecum of the works and days of pupils and teachers. Finally. Our text discusses the book as a key synthesizer of the whole empirical school culture.

**KEY WORDS:** Historiography of the education, Textuality, Manualistic, School Ethnography, Summa book, Cyclical Plan, Word Icon Messages, Ergology.

## INTRODUCCIÓN

El manual escolar es un sintetizador de la cultura profesional de los enseñantes. En primer término, en cuanto producto adscrito como *libretto* al oficio de maestro, es un elemento adscrito al ajuar material de los profesionales de la enseñanza. Antes de generalizarse el uso de los libros por parte de todos los alumnos –hecho que se origina en la sustitución del modelo de enseñanza individual por el de enseñanza simultánea a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX-, el manual era propiedad de la escuela, y en ocasiones del propio maestro. Es difícil imaginar, históricamente

o en la actualidad, un docente que no se asocie al uso de textos. También porque con frecuencia la autoría de estos impresos didácticos se adscribe a la condición de profesor. Finalmente, porque el libro escolar puede ser concebido, como sugiere Umberto Eco en un reciente artículo de prensa (1), como un *magister* del profesor, esto es, como un instrumento que instruye y educa a los propios enseñantes, en la medida en que en él se ofrecen muchas pautas metodológicas para la organización de su trabajo y contenidos culturales seleccionados para dotar de programa a su acción.

## EL MANUAL Y LA CULTURA DE LA ESCUELA

El libro escolar constituye hoy una fuente esencial en la configuración de la nueva historiografía de la educación. Objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional, que entre otros atributos ha llegado a ser calificada de libresca, el manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituyetsin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textualidad escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula.

Como un verdadero micromundo educativo que es, el libro escolar resulta ser, además, un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso por los docentes y los estudiantes. Acceder al examen de este exponente de la cultura material de la escuela, de la clásica y de la moderna, es pues introducirse en uno de los núcleos sistémicos de la organización de la enseñanza, además de en una creación cultural adscrita al *habitus* de la profesión docente. El interés de los historiadores por los manuales escolares es, no obstante lo anterior, relativamente reciente. El viejo libro de texto, aquel antiguo manual de frágil hechura y banal erudición, compañero de los trabajos y los días de la infancia en las sociedades letradas, y también de los de sus maestros, no había merecido hasta hace poco tiempo la debida atención por parte de los historiadores del libro ni de los historiadores de la educación (2).

Para los primeros, motivados sobre todo en la reconstrucción del pasado de las producciones “notables” por su calidad literaria o editorial, las obras dedicadas a la enseñanza no alcanzaron casi nunca la dignidad que las hiciera merecedoras de una cierta valoración historiográfica. De hecho, muchos libros didácticos no figuran siquiera en los catálogos de las bibliotecas ni en las bibliografías de común uso. Los textos escolares se asociaron no sólo a aquellos “librotes” de la “aborrecida escuela” que retratara Antonio Machado a comienzos de siglo, sino a un cierto tipo de literatura didactizante, llena de errores y plagios, reduccionista en sus contenidos y moralizadora en sus fines, destinada sólo a servir de mediación para cubrir las ritualidades académicas del ordenamiento pedagógico y del oficio de profesor. Su escritura, por lo demás, siempre desprovista de espontaneidad creadora, se manifestó bajo formas textuales adecuadas a la retórica escolar, aptas para ser memorizadas y reproducidas de forma mecánica por las sucesivas generaciones infantiles, pero inservibles para cualquier uso cultural ulterior.

Los historiadores de la educación, por su parte, tampoco se han ocupado hasta fechas próximas a nosotros de la arqueología material de la escuela, en la que se habrían encontrado necesariamente



con los textos en desuso. Centrados en el análisis de los discursos teóricos y políticos acerca de la instrucción, así como de los procesos de implantación de ésta en las sociedades, olvidaron la intrahistoria de la escuela, esto es, el estudio de lo que el británico Harold Silver llamó los “silencios” de la historia de la enseñanza, entre los que incluye los referidos a los objetos didácticos materiales y a las prácticas que a ellos se asocian como realidad y representación de la vida cotidiana de nuestras instituciones educativas.

Ciertos cambios operados en las últimas décadas en la sensibilidad de los historiadores del libro y de la educación, vinculados sobre todo a la nueva historia intelectual de la cultura y de las sociedades, han venido a inducir, entre las formas emergentes de la renovada curiosidad historiográfica, un inusitado interés por el estudio del libro escolar y de sus relaciones con los contextos de producción, uso y consumo del mismo. Desde esta nueva perspectiva, más social y cultural que la tradicional, no sólo interesan ya las producciones “mayores”, sino todo tipo de literatura, incluida por supuesto la que se expresa en los libros que afectan a los ámbitos de lo popular y lo escolar, de incuestionable impacto en los procesos de apropiación de la cultura por aquellos sectores sociales que acceden a lo escrito a través de estas publicaciones “menores”, y que se socializan internalizando el imaginario que en sus textos se representa. El manual es a estos efectos, en muchos casos, el único impreso que ha circulado en determinados estratos de la sociedad, y en cualquier supuesto es el soporte más común en las democracias culturales.

En el caso de la historia del libro escolar, estamos a punto de pasar del silencio a un generalizado interés por la búsqueda, catalogación y exhibición pública de los manuales a que dio origen la educación tradicional. Hasta no hace mucho, estos textos se consideraron objetos fungibles o se abandonaron a espacios para el olvido o la destrucción. Muchos sucumbieron al fuego, a la humedad, al polvo y a otras circunstancias que los hicieron desaparecer. En otras ocasiones, los humildes libros de enseñanza se arrinconaron en los armarios olvidados de las escuelas, en los anaqueles marginales de las bibliotecas y hasta en los desvanes y trasteros de las casas, donde los textos utilizados por diferentes generaciones de la unidad familiar llegaron a acumularse en estratos que representaban una cierta arqueología material y simbólica de la educación.

Hoy, sin embargo, el interés por estos viejos impresos se ha acrecentado extraordinariamente. Desde la década de los noventa del último siglo está configurando toda una corriente, visible sobre todo en las numerosas exposiciones histórico-escolares de carácter local, regional o nacional que se han organizado, y en los centros de memoria que los recogen y custodian, que se define como un intento de exhibición pública, conforme a criterios historiográficos y sistemáticos, de los libros y documentos etnográficos en que se objetiva la memoria empírica de la educación (3). Ello ha coincidido, de un lado, con el considerable aumento de los coleccionistas, públicos y privados, de este tipo de publicaciones y la consiguiente revalorización comercial de las mismas en el mercado de bibliófilos y libreros de viejo, y aun en el de los rastrillos de las ciudades.

La confluencia de todos estos intereses y motivaciones ha generado una sorprendente alza en la estimación de los viejos manuales. Tal atractivo no es exclusivamente de naturaleza etnográfica, ni afecta sólo a las formas de coleccionismo ingenuo o a una moda coyuntural en los mercados de librería. En lo que afecta a la intrahistoria de la escuela, se considera que los libros escolares son fuentes imprescindibles para aproximarnos al conocimiento empírico de algunos de los “silencios” de la historia de la educación tradicional, sólo interesada hasta ahora en el estudio de las ideas y políticas que han informado el desarrollo de los sistemas de instrucción pública, y empeñada por fin en dar cuenta del pasado pragmático de la educación y de la historia de la

profesión docente. De esta suerte, analizar los textos supone practicar una cierta arqueología que puede orientarse hacia el descubrimiento de la “gramática” que ordena interiormente la memoria de la escuela, en la línea de lo que en los últimos años ha venido definiéndose como la historia “material” de la enseñanza, que no sólo es etnográfica, sino hermenéutica y explicativa de las formas de cultura asociadas a los objetos empíricos en que se expresan los sistemas de comunicación generados en torno al mundo de la instrucción.

Esta corriente está generando, a nuestro entender, un nuevo ámbito disciplinario que podría ser acogido, como sugerimos en otro trabajo sobre el tema, bajo el término “manualística” (4), y que agruparía todo el conjunto de estudios en torno a la historia de los modos de diseño, producción y uso de los libros escolares. Este campo, que está dando origen a un *corpus* de conocimientos académicos especializados, empieza ya a constituir rúbricas de estudio en los *curricula* de historia de la educación y se integra asimismo en los programas de investigación en torno a la cultura de la escuela.

## EL LIBRO ESCOLAR, ESPACIO DE MEMORIA

En el contexto de la anterior perspectiva historiográfica, el interés que los manuales escolares ofrecen reside sobre todo en la consideración del libro como un espacio de memoria en el que se han ido materializando los programas en que se concretó la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que produce y utiliza los textos y los modos de comunicación y apropiación de los contenidos de la instrucción. En efecto, todo manual escolar es un espacio de memoria por cuanto cubre al menos tres funciones en relación a la construcción de la historia de la educación.

En primer lugar, el libro de texto es un *sopORTE curricular*, a través del cual se vehicula la *vulgata* escolar, o sea, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir. Utilizamos aquí el término “vulgata” en la acepción que ha sugerido A. Chervel, esto es, como saber que se transmite de una disciplina, homogéneo en líneas generales en cada nivel, tal como se objetiva en los manuales escolares, que se sirven de idénticos conceptos, lenguajes, sistemas de ordenación de contenidos, títulos o rúbricas e incluso de ejercicios y ejemplificaciones (5). Una *vulgata* escolar sería, en su representación textual, una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales de una manual, es decir, en sus marcos y páginas.

De otra parte, el libro escolar es un espacio de memoria como *espejo de la sociedad* que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante, de una determinada época, o lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por curriculum oculto, y también del explícito (6). Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad y de la cultura simulacro que se expresa en clisés de fácil recuerdo, como conviene a los tradicionales modos de educación basados en la reproducción mimética de modelos.

En relación con lo anterior, precisamente, todo libro escolar expresa, en cuanto *huella* de los *modos y procesos* de comunicación pedagógica, las estrategias didácticas que implican las prácticas utilizadas por los maestros en las escuelas del pasado. A este respecto, un manual es un espacio de memoria de los métodos de enseñanza y aprendizaje usados por docentes y escolares en desarrollo del programa instructivo. El libro escolar no es sólo, por tanto, un soporte de

contenidos, toda vez que en él se expresa al mismo tiempo una *ratio* indicativa de los procedimientos y recursos que el maestro y el escolar pudieron seguir para ordenar lo que en el pasado se llamó la “marcha de la clase”, su orden y su disciplina.

La memoria depositada en los textos didácticos puede ser percibida hoy, pues, por los historiadores de la educación como una *paideia*, como expresión de un *ethos* pedagógico-social y como testimonio de un *modo de producción* didáctica; en definitiva, como la objetivación cultural de un curriculum en todas sus dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes sociales y en sus formas de desarrollo. Toda una imagen sistémica de la escuela a la que representan y aun de la sociedad que los escribe y los utiliza.

El retorno a la memoria y la consiguiente revalorización de lo etnográfico constituyen, como hemos advertido al principio, manifestaciones de las pautas emergentes de la nueva historiografía (7). La crisis de los relatos que informaron la escritura histórica tradicional ha desembocado en enfoques de investigación que enfatizan el análisis de las prácticas y los materiales observables, así como de los mecanismos de producción inherentes a estas experiencias y tecnologías. Tras la disolución de las culturas pedagógicas normativas y de sus discursos, el historiador recupera la memoria como fuente de legitimación de su trabajo científico, y uno de los asideros de la razón anamnética lo constituyen justamente los espacios que ofrecen los manuales escolares, así como los valores, contenidos y métodos que en ellos se reflejan o representan.

Los libros son, para decirlo con la expresión propuesta por Roger Chartier, una “representación” del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia (8). En sus formalismos y en sus mismos simulacros, no sólo en sus contenidos, estas representaciones textuales producen además sentido, es decir, comportan una semántica que es inteligible en la comunidad de sus usuarios y que se configura conforme a determinadas convenciones o tradiciones letradas. Más aún, cada género textual adopta modos de representación diferenciados, igualmente significativos para los autores y los maestros. Estas estructuras representativas forman parte también de la memoria textual (9).

La consideración de un manual como representación de la memoria, o como objetivación textual de la cultura, conecta con los planteamientos que ha formulado Clifford Geertz relativos al llamado “giro hermenéutico”. Según este enfoque antropológico-cultural, los hechos sociales y sus materializaciones culturales pueden analizarse como “textos”, o lo que es lo mismo, como escritura (10). Esta, la escritura, una vez producida, sería susceptible de ser iluminada, según sugiere Lledó, con los ojos extraños que la pueden leer. En cuanto que son reflejo de una cultura colectiva, los textos irrumpen en un espacio común, en el que se entrecruzan el autor y el lector, el primero con la perspectiva de la experiencia creativa -no exenta de *patterns* comunicativos culturales-, y el segundo desde las significaciones que la tradición y la lengua le otorgan. Así, este, el intérprete o hermeneuta, puede incluso leer un texto de forma más rica y compleja que su propio autor. Estas resonancias que la hermenéutica de la memoria fijada en un espacio textual revela muestran, sin duda, las dimensiones históricas de los relatos humanos, el fluir de la palabra en el río que nos lleva a renovar la escritura en cada intérprete y en cada lectura, como sugiere esta metáfora heracliteana de Emilio Lledó. Ahora bien, con estas nuevas lecturas no se trata de intentar entender mejor a los narradores de lo que ellos se entendieron, sino de retomar su legado o memoria, su tradición, desde cada presente. No desde luego para hacer una especie de “profesión de fe de la historia humana”, sino para instalarse en una lectura hermenéutica y crítica de la tradición e incluso para intuir las virtualidades creativas o de futuro de los relatos reconstruidos (11).

Por otra parte, los textos didácticos, como espacio de memoria que son, ofrecen una escritura que la retórica del historiador puede interpretar desde su propia cultura. El analista noruego Borre Johnsen ha sugerido, con acertada imagen, una visión de los textos desde la óptica del “calidoscopio”, según la cual los elementos de la escritura operarían como contenidos en este artilugio-sistema sin cambiar, aunque adopten diversas figuras. Las paredes del contenedor -las páginas del manual- serían más poderosas que las mismas fuerzas que se puedan ejercer desde el exterior sobre ellas. El lector puede jugar con el artefacto girándolo según ritmos que él mismo impone, pero estos movimientos no cambiarían las posibilidades combinatorias de los fragmentos que forman parte del modelo (12). La estructura, en este caso, sólo permitiría juegos retóricos con los componentes de la memoria, mas no lecturas creativas como en el anterior enfoque hermenéutico.

## TEXTUALIDAD Y CURRÍCULUM

Todo programa, que es en parte, como hemos visto, un registro de memoria, puede ser representado a través de los textos que lo interpretan y codifican, y la textualidad en que se traduce esta representación expresa en su estructura (organización del saber) y en su semiología (metáforas, imágenes) significaciones culturales y pedagógicas que permiten analizar y comprender la racionalidad que subyace en los modelos que se someten a examen.

Los textos, como se ha advertido anteriormente, son soportes del currículum. Un manual es una representación del conocimiento académico que las instituciones transmiten, un cierto modelo reductivo de la ciencia y de la cultura dispuesto conforme a los órdenes y géneros textuales identificados (epítomes, compendios, enciclopedias, centros de interés, proyectos, libros programados...). Esta textualidad, además, no es independiente de los espacios materiales en que se diseña y representa. Un texto es, a este respecto, más que una imagen de la estructura del currículum, toda vez que puede ser visto asimismo como un espacio de memoria del grupo social que lo produce, que recoge como en espejo el imaginario colectivo de la cultura dominante en una época determinada, y también como la huella o señal de los modos y procesos de comunicación pedagógica, esto es, el simulacro de la racionalidad didáctica que implementa la gestión de la clase.

Los libros escolares son pues, al igual que todos los textos, una representación del mundo que los escribe y de la cultura que se los apropia, es decir, de las cogniciones de sus autores y usuarios. Estas representaciones, en sus estructuras formales, en sus metáforas y en sus simulacros, y no sólo en sus contenidos, comportan además un sentido, que es percibido como un acuerdo semántico por todos los sujetos del grupo en que circulan los textos. Entre los maestros se han ido constituyendo “comunidades de lectores”, como diría R. Chartier, que leen estos textos de la misma manera, según las propias “tradiciones de lectura” (13). Más aún, como los textos no existen fuera de los soportes en que aparecen impresos, la disposición material, el formato, la iconografía y las reglas del lenguaje didáctico vienen a constituirse en códigos para analizar sus programas, tan importantes como los mismos mensajes que se transmiten bajo las prácticas de edición de manuales.

Por otro lado, las representaciones, como señala en su reciente obra *Placeres inquietantes* H. A. Giroux, no son simples formas de expresión de un “capital cultural”, sino que también sostienen “circuitos de poder” que reflejan una economía política y que están basados en el control

de las corporaciones (14). Un texto, en este orden de cosas, no sólo mostraría el estado del conocimiento escolar en una determinada disciplina o área curricular, sino las ideologías de sus redactores y aún las que estos atribuyen de forma anticipada e implícita a los sujetos que lo han de leer y estudiar. Cualquier disonancia cognitiva suscitaría, a este respecto, una especie de “contranarrativa” que rompería con las tradiciones de lectura a que antes aludíamos y que adoptaría un nuevo discurso emancipatorio y unas nuevas prácticas de construcción textual, como las que se asocian a la tradición del texto libre, opuestas igualmente al discurso curricular normativo clásico.

Ejemplificaciones entresacadas de libros escolares nos pueden servir para observar los cambios que se producen en la representación de los textos a que aluden, que son a su vez reflejo de las transformaciones curriculares operadas al pasar de los viejos modelos enciclopédicos a la nueva organización del conocimiento académico y a sus correlatos en la disposición de los manuales de la moderna generación. Este cambio se inicia, en el caso de España, con las reformas de los años sesenta, que inducirán la desaparición de la enciclopedia como manual unificado de todas las disciplinas y la proliferación de textos específicos para cada una de las materias del curriculum. La disolución del libro-*summa* y la consolidación de los manuales diferenciados por asignaturas expresa, en este sentido, una importante transformación en la teoría y en la práctica del curriculum.

El anterior cambio se intuye y comprende si se comparan dos modelos editoriales correspondientes a un antes y un después de la reforma citada. Uno aparece en la *Enciclopedia Estudio* de la conocida editorial Dalmáu, en su edición de 1962 (la aprobación del libro es de 1958). El otro se ofrece como cartel anunciador de los modernos manuales publicados por Mangold en 1982 (15). En el primero se representa la enciclopedia bajo la imagen clásica del “árbol de las ciencias”, con su tronco y sus ramas, conforme a una organización jerarquizada e interdependiente de los saberes. El segundo manifiesta la imagen de un *corpus* fragmentado en disciplinas dispuestas en “mosaico” o en “tapiz” (ss se quiere en “cuadrícula”) sobre un espacio representativo que rompe con las jerarquías clásicas y sugiere relaciones de igualdad o democracia entre el estatus de los conocimientos y materias del programa que aseguran la coordinación vertical (niveles) y horizontal (materias) de la textualidad y del currículo formativo (16).

El árbol aún simboliza la idea de la “*enkyklios paideia*”, de una cultura escolar bien articulada a partir de un tronco filológico dominante y común: la lengua. Las demás ramas del sistema, coronadas por la religión y la formación patriótica, contribuyen a la constitución de un conjunto textual armónico, cuyos iconos representan las claves de la cultura tradicional: las letras, el cálculo, la medida, la naturaleza, la urbanidad, la historia patria y la historia sagrada. Bajo este dominante filológico, la lengua sigue informando, como en el orden de las disciplinas que integraban las “artes parteras” y las “artes mudas” que describió Luis Vives (17), los desarrollos de todas las materias con sus usos narrativos y retóricos en la historia, en la educación social y aún en ciertos casos en la expresión científica, cuando ésta se reduce a recitado y ejercitación verbal. El texto comentado es, a los efectos que aquí interesan, un espacio de memoria de la estructura de un curriculum tradicional.

Frente a este modelo, la cuadrícula de la segunda imagen muestra una organización más democrática e inorgánica de los saberes, con una disposición de las disciplinas sobre un mismo plano o eje y una secuencialidad que se acomoda al “*cursus schollae*”. La cultura positivista ha terminado por inducir la especialización de las ciencias y por dotar de autonomía a las disciplinas académicas. Esta emancipación de las materias del curriculum sólo se subordina, en la lógica del

nuevo discurso, a las exigencias de ciclicidad y graduación que la racionalidad psicopedagógica moderna ha impuesto a las organizaciones escolares. La imagen textual de este esquema, con reglas representativas nuevas, sirve de registro o memoria de un orden académico modernizado.

En el pasado hubo también textos enciclopédicos dispuestos según un plan cíclico, como los que resultaban de la yuxtaposición de epítomes, compendios y tratados en un solo digesto, pero la graduación curricular no se ordenaba por disciplinas, sino coordinando todas ellas conforme a diseños en círculos concéntricos, en los que variando el radio se ampliaban los contenidos de las materias. En otros países de nuestro entorno cultural, el modelo enciclopédico, de raíces ilustradas, entró en crisis ya a fines del siglo pasado, en paralelo con el proceso de diferenciación de las ciencias y artes, pero España vivió, con evidente anacronismo, el auge de este tipo de curriculum a lo largo de toda la primera mitad de nuestra centuria (18). Una de las representaciones originarias de este modelo la ofrecía la cubierta de la enciclopedia de Porcel y Riera, de 1926 (la primera edición es de 1915). En ella se puede observar otro “árbol de las disciplinas” cuidadosamente tratado por un agricultor, a modo de “florilegio” o “ramillete” -otros términos también usados para denominar con metáforas naturalistas los géneros misceláneos y enciclopédicos-, cuya edición alcanzaba entonces a más de doscientos mil ejemplares. La compilación formaba parte del Curso Cíclico de *Enseñanza Primaria* y correspondía al grado medio (19).

Estas viejas enciclopedias aspiraban a reunir en un solo volumen el “círculo” entero de los conocimientos. Por eso, junto al icono del árbol, se suele usar el del círculo para representar el sistema de cultura de los *curricula* tradicionales. El *Tesoro de la Lengua* de Cobarruvias definía la enciclopedia como “ciencia universal o circular” en la que las materias se van “encadenando unas con otras y haciendo como un círculo en el que se comprehenden”. Tales programas se ordenaban a “satisfacer a los sedientos de saber que no se contentan con profesar una sola facultad” (20). La portada interior del libro del maestro de la *Enciclopedia Activa* de Federico Torres, obra editada en 1942, mostraba todavía esta imagen-memoria circular del saber que encierran los iconos, circulares también, de todos los conocimientos, de la lengua a la religión, de la naturaleza a las artes, de la matemática a la geografía, de la historia a la urbanidad. El texto se autocalificaba de “Método activo de coordinación de materias en los estudios completos de la escuela primaria” (21).

Un texto, además, no sólo es la imagen de un programa. También puede llegar a constituirse en el mismo curriculum, y hasta llegar a suplantar al programa educativo prescrito por la Administración. Ya M. Young llamó la atención hace varias décadas sobre la influencia que la tradición erudita tenía en la configuración de los *curricula* (22), y de hecho, el manual siempre ha constituido un marco de referencia obligado en la ordenación escolar de todos los países. En tanto que todo libro es un “conjunto sistemático de datos seleccionados, ordenados y simplificados que pueden ser enseñados”, su textualidad está dotada de autoridad (23), y constituye la tradición académica que más influye en la organización del trabajo educativo. Ningún otro competidor tecnológico, ni aún en la era cibernética e informática, ha podido sustituir este medio clásico de instrucción. El texto, como hemos visto anteriormente, ha servido de *paideia* y de método, y ha inducido un alto grado de normalización en las prácticas educativas. Según M. Apple, entre el 75% y el 90% del tiempo escolar es ocupado hoy por los estudiantes y los profesores en tareas que implican el uso de textos (24). Por otro lado, los manuales regulan los roles que los docentes desempeñan en las aulas, y aun cuando estos quieren mejorar sus pautas, no lo logran con facilidad, de forma que casi siempre prefieren seguir vinculados a las cómodas prescripciones textuales del libro (25). Todo ello refuerza el estatuto que la textualidad puede adquirir en la

conformación del orden curricular y el poder que las representaciones tienen aún para expresar las estructuras de la cultura que la escuela transmite. El texto es pues memoria y escritura de esa cultura.

## EL IMAGINARIO EN IMÁGENES

Los textos escolares son también, como se indicó, un espejo de la sociedad que los produce, es decir, un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo un correlato la mentalidad colectiva dominante. Las imágenes de los manuales escolares son, a este respecto, simulacros de la memoria social de una comunidad que transmiten de forma intuitiva el curriculum explícito y oculto que el sistema promueve, acepta o tolera. También el léxico vehicula estas pautas de la cultura colectiva de las épocas en que se estudian (26). Mas el poder pregnante de lo icónico asegura, de forma aún más acrítica y subliminal, la inculcación capilar de las sensibilidades en las que el lenguaje de la imagen se apoya.

Hasta que los historiadores de las mentalidades no confirieron a las representaciones icónicas el estatuto de fuentes de investigación, todo el inmenso universo de las imágenes había sido subestimado. Fue a partir de los usos que autores como Ariès y Vovelle hicieron de estos materiales, así como de la revalorización que la semiología llevó a cabo de toda la retórica iconográfica, cuando las ilustraciones con que se adornaban los textos despertaron el interés de los analistas e historiadores de la cultura y la sociedad (27).

Con la entrada de los libros escolares en la cultura de los nuevos modos de comunicación, la presencia de la imagen en los textos ha ido creciendo a ritmo casi exponencial y los usos de lo icónico en la construcción del cuerpo de las publicaciones se han hecho más incisivos y complejos. El elevado número de ejemplares de que se componen las tiradas de los libros didácticos obliga a considerar a estas ediciones ilustradas entre las más populares, y por lo tanto a valorar el impacto casi universal de la iconografía educativa en la conformación del imaginario colectivo de una sociedad. Las características psicoculturales de sus usuarios, niños y jóvenes, invita asimismo a evaluar la fuerza con que la imagen impresa ha debido modelar los estereotipos que acerca del mundo y de la vida han adquirido los jóvenes.

En nuestro país se ha examinado con especial interés cómo los libros de la escuela franquista, en sus imágenes, son memoria inequívoca de los valores culturales y sociales que exaltó la ideología y la retórica del régimen (28). La familia, la patria, la religiosidad, la autoridad, el trabajo disciplinado... son núcleos en torno a los cuales se articuló el nuevo orden. Todos ellos aparecen bien reflejados en la iconografía, que es a estos efectos uno de los registros notoriales de la memoria de esta época. M. I. Martín Repero ha estimado que la carga ideológica de las imágenes se mantiene prácticamente constante en los períodos iniciales del ciclo, entre 1939 y 1964, toda vez que las ilustraciones analizadas comportan una semántica afín a los valores del sistema entre el 73,83% y el 78,17% de los casos. Esta estabilidad se rompe en la tercera fase (1965-1975), con sólo un 33,22% de imágenes afectadas por la influencia de las pautas ideológicas del primer franquismo (29). En esta fase tecnocrática del sistema, los cambios sociales y económicos indujeron una modernización del lenguaje iconográfico de los libros escolares y una importante desideologización, efectos que se agudizaron con la crisis final del régimen, en el



tardofranquismo. Es evidente que estos nuevos estilos son igualmente huellas de la memoria registradas en los nuevos espacios textuales.

Conviene precisar, en relación a lo anterior, que lo que los manuales comunican a través de sus ilustraciones, además de los dogmas y mensajes ideológicos, son las representaciones que conforman el imaginario de la sociedad. Estas pautas no son sólo ideológicas, en el sentido de emanar de estrategias de influencia derivadas de la difusión del núcleo dogmático de un sistema político, sino que reflejan tradiciones bien arraigadas en el tejido social, transmitidas a través de las costumbres y de la educación, que son reforzadas como valores a reproducir por ser congruentes con el orden nuevo. Puede pues haber en las imágenes una doble intencionalidad: la que emana del adoctrinamiento político, y la que se asocia a los mecanismos de socialización cultural que aseguran la transmisión del imaginario colectivo. A veces no es fácil diferenciar ambas funciones, especialmente cuando los mensajes de las representaciones aluden a patrones básicos de relación social, pero en las dos dimensiones las imágenes son los clisés de la memoria, y el manual la textura que los soporta.

En todo caso, parece oportuno señalar que, independientemente de que las ilustraciones comporten significaciones políticas, las que representan personajes o situaciones correspondientes a roles sociales, relaciones de género, interacciones infancia-adultos, comportamientos cívicos y morales, juegos y convivencia familiar y escolar, entre otras, expresarían modelos de socialización que se adscriben mejor al imaginario colectivo. La iconografía de los textos de esta y de otras épocas incluye numerosas imágenes que son relativas a este ámbito de representación, acreditado por las costumbres y las tradiciones sociales.

Los clisés del imaginario cambian muy lentamente, y no siempre en función de variables que tienen que ver directamente con el cambio político. Trabajos recientes han mostrado, por ejemplo, cómo en las décadas finales de este siglo aún sobreviven prejuicios y estereotipos de etapas muy anteriores. Los libros escolares de los últimos años, aunque han cuidado con especial atención el tratamiento de los principios de igualdad, no discriminación y respeto a las diferencias, aún conservan sin embargo vestigios de viejas actitudes en relación con las cuestiones de género, nacionalidad, cultura y derechos humanos, entre otras. Todo texto, como espacio-memoria, fija pues con marcas de cierta duración, en sus iconos y en su lenguaje, las actitudes y mentalidades.

La imagen expresa, como hemos mostrado, las pautas de la mentalidad social instalada y de la ideología, pero también puede ser un recurso que crea nuevas expectativas (30). El papel de la iconografía no estriba sólo en reflejar el imaginario establecido, toda vez que puede orientarse hacia estrategias de cambio de modos de relación cultural y social. La manualística moderna, inspirada en modelos que se asocian a la publicidad o a la creación de mensajes verboicónicos, ha ensayado ya pautas textuales que se han instrumentado hacia la implantación de los nuevos valores de la democracia, el pluralismo cultural y los derechos de la ciudadanía. La promoción de comportamientos positivos en relación con la educación ecológica, no sexista, intercultural y para el consumo, por ejemplo, se ha apoyado inteligentemente en estrategias ilustrativas que los autores de los manuales de la última generación han sabido crear. En el diseño de las nuevas imágenes ha influido la creatividad espontánea, pero también se han tenido en cuenta conocimientos procedentes de la psicología cognitiva, de la tecnología del *marketing* y de la semiología. Con ello, la manualística, en otro tiempo artesana, se ha aproximado a los procedimientos del diseño científico y tecnológico. Por otro lado, finalmente, la nueva iconografía, al idear una nueva escritura, está también generando nuevas pautas para la fijación de la memoria social y cultural en el espacio textual.

## EL MANUAL ANTE EL GIRO DIGITAL

El texto escolar se está viendo sometido hoy a procesos complejos de interacción con los lenguajes y modos de comunicación que derivan del llamado giro digital. Es esta interacción, el manual sobrevive como una materialidad invariante del mundo de la enseñanza y del utillaje ergológico de los docentes, si bien adopta modos de comunicación que mimetizan ciertos formatos tecnológicos, al tiempo que también influye en algunos patrones de conducta de los sujetos que construyen sus textos con materiales obtenidos en la navegación por la red. Esta relación no está aún estructurada, aunque se está construyendo en el cotidiano del mundo de la vida social y escolar.

Esta dialéctica entre los medios no ha acabado con el libro, como algunos quisieron vaticinar. El manual sigue siendo un elemento molar en la construcción de la cultura escolar, y en la práctica profesional de los docentes. En el artículo de Eco, citado al comienzo de este trabajo, el conocido semiólogo boloñés aún consideraba, frente a las tendencias iconoclastas, que el texto escolar seguía y seguirá siendo un instrumento *princeps* de la enseñanza, aunque las nuevas mediaciones ejerzan sobre él y sobre toda la cultura escolar condicionamientos de fuerte impacto que abrirán sin duda una nueva era en el contexto de las nuevas formas de escritura y de lectura a que la revolución digital aboca. Estas mutaciones también afectarán obviamente a los modos de ejercer el oficio de enseñante.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Eco, U. (2004): “El libro de texto como maestro”, El Mundo, p. 4.
- (2) Véase: Escolano Benito, A.(1997). Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez/Pirámide.
- (3) Véase: El libro y la escuela, catálogo de la exposición organizada por la Biblioteca Nacional, Madrid, Ministerio de Cultura-ANELE, 1992.
- (4) Véase nuestro trabajo (1998). La segunda generación de manuales escolares, en Escolano, A.: Historia ilustrada del libro escolar en España. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez/Pirámide. También la obra de 2006: Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch.
- (5) Chervel, A. (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, Revista de Educación, 295, 89-90.
- (6) Verret, P.(1981). Les livres de lecture, miroirs de leur époque, École ouverte sur le monde, 79, 28-30.
- (7) Escolano, A. (1996). Posmodernity or High Modernity? Emerging approaches in the New History of Education, Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, Gent, XXXII, 325-341.
- (8) Chartier, R. (1992). El mundo como representación. Barcelona: Gedisa.
- (9) Véase nuestro trabajo (1996). Texto, currículum, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional, en: El currículum: historia de una mediación social y cultural. Vol. II. (pp.289-296). Granada: Departamento de Pedagogía.
- (10) Geertz, C. (1997). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- (11) Lledo, E. (1997). “Prólogo” En Esteban, J. (Ed.): Emilio Lledó: Una filosofía de la memoria (pp. 14-18). Salamanca: Editorial San Esteban.

- (12) Johnsen, B. (1996). Libros de texto en el calidoscopio. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (13) Chartier, R.: Op. cit., pp. 52-54.
- (14) Giroux, H. A. (1996). Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós.
- (15) Véanse: Dalmáu, Carles-Pla (1962). Enciclopedia Estudio. Gerona-Madrid. Sánchez Lázaro, E. (dir.) (1982). Naturaleza. Ciclo Medio. Madrid: Mangold.
- (16) Véase nuestro trabajo (1998). Memoria del currículum y formación de profesores, en Actas de las IV Jornadas de Teoría e Instituciones Educativas. Santander: Departamento de Educación.
- (17) Véase nuestro estudio (1997). Las disciplinas y el currículum. La formación del humanista en la obra de Luis Vives. En Esteban, L. (Ed.): Cuatro Estudios a “El Arte de Enseñar” de Juan Luis Vives. Valencia: Ajuntament.
- (18) Véase nuestro trabajo: “Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias”, op. cit., en la nota 1, pp. 425-448.
- (19) Porcel y Riera, M. (1926). Curso completo de Enseñanza Primaria escrito con arreglo al método cíclico. Palma de Mallorca: Tip. Rotger.
- (20) Cobarruvias, S. de (1977). Tesoro de la Lengua Castellana o Española, Madrid: Edición de Turner.
- (21) Torres, F. (1942). Enciclopedia Activa (Libro del Maestro). Madrid: Casa Hernando.
- (22) Young, M. (1971). Knowledge and control. London: McMillan.
- (23) Véase: Gopinathan, S. (1983). El lugar de los libros escolares en la enseñanza en Asia, Perspectivas, París, XIII-3, 361 ss.
- (24) Apple, M. W. (1989). Maestros y textos. Barcelona: Paidós.
- (25) Apple, M. W. (1996). El conocimiento oficial. Barcelona: Paidós.
- (26) García Crespo, C. (1983). Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975). Salamanca: Universidad/ICE.
- (27) Gaulupeau, Y. (1993). Les manuels par l’image: pour une approche sérielle des contenus, Histoire de l’Éducation, 58, 103.
- (28) Martín Repero, M. I. (1996). Iconografía y educación. La imagen en los textos de la escuela franquista (1939-1975). Valladolid: Facultad de Educación. Tesis doctoral inédita.
- (29) Ibidem, p. 550.
- (30) Véase: Bozal, V. (1991): Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen, Revista de Educación, 296, 217-243.

# EL MAESTRO DE LA “EXPERIENCIA SOMOSAGUAS”

Irene Gutiérrez

## RESUMEN

El artículo analiza el modo de entender la figura y el “rol” del maestro y del profesor en la “Experiencia Somosaguas” y cómo representa un cambio significativo respecto a la práctica educativa vigente hasta ese momento. Pero no lo entiende como un cambio aislado sino situado en el conjunto de innovaciones que la “Experiencia Somosaguas” introduce. Ese Movimiento de renovación pedagógica se inicia en los años 60 del pasado siglo y se desarrolla, como tal Movimiento organizado, hasta el año 72. Recibe el nombre del Centro escolar donde se pone en marcha: el Instituto Veritas (Somosaguas) en Madrid, y se le considera precursor, en muchos aspectos, de la importante reforma educativa que se concreta en la española *Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma educativa de 1970* e incluso de legislaciones educativas posteriores y de una práctica relativamente generalizada.

**PALABRAS CLAVE** Desarrollo personal /Renovación pedagógica / Maestro – Profesor / Principios acción educativa /

## ABSTRACT

The article discusses the way of understanding the educator and teacher's figures and roles at the “Somosaguas Experience” and how it represents a meaningful change referred to the valid educational practice until that moment. However, it's not assumed as an isolated change, but located in the group of innovations that the “Somosaguas Experience” introduces. That Movement of pedagogic renovation starts at the sixties of the 20th century and continues, as an organized Movement, until 1972. It gets the name of the school centre where begins: the Veritas High School (Somosaguas) in Madrid, and is considered precursor, in many ways, of the main educational reform fixed at the Spanish Education and Financing General Law about the Educational Reform of 1970 and even later educational laws and quite a generalized practice.

**KEY WORDS:** Personal development, Pedagogic renovation, Educator, Teacher, Educational acts' principles.

## INTRODUCCIÓN

El Movimiento de renovación pedagógica “**Experiencia Somosaguas**” se inicia en los años 60 del pasado siglo y se desarrolla, como tal Movimiento organizado, hasta el año 72. Recibe el nombre del Centro escolar donde se pone en marcha: **el Instituto Veritas (Somosaguas) en**

**Madrid**, aunque rápidamente se incorporan a él un gran número de centros escolares, muchos privados y algunos públicos de España y de otros países. Se le considera precursor, en muchos aspectos, de la reforma educativa que se concreta en la española *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970* e incluso de legislaciones educativas posteriores y de una práctica relativamente generalizada.

## ¿UN MODO NUEVO DE ENTENDER LA FIGURA DEL MAESTRO?

Con respecto al modo de entender la **figura y el “rol” del maestro y del profesor**, la **“Experiencia Somosaguas”** representa un cambio significativo en relación a la práctica educativa vigente hasta ese momento. Pero lo del **“rol” del profesor** no es un cambio aislado, hay que situarlo en el conjunto de innovaciones que la **“Experiencia Somosaguas”** introduce: Un nuevo modo de formular los objetivos de la educación / Un nuevo concepto de programación/ Una nueva visión de la evaluación/ Una estructuración nueva de los contenidos de aprendizaje y de la metodología para abordarlos / Nuevas fórmulas de organización escolar/ Una modificación, incluso, de la distribución de los espacios , del mobiliario y del tiempo escolar.

Sin embargo la **“Experiencia Somosaguas”** y en ella **el maestro o el profesor** no persigue, en realidad, fines diferentes de los que buscaba la, llamémosla así, pedagogía tradicional . También la buena pedagogía tradicional perseguía y practicaba una educación orientada al *desarrollo de la persona*, lo que en la **“Experiencia Somosaguas”** se considera *objetivo prioritario: la persona que debe llegar a ser lo que es potencialmente y está llamada a ser : singular, libre y responsable; activa, gestora de su propio desarrollo; autónoma e integrada; abierta al mundo y a la historia (a la ciencia y a la cultura), a las otras personas, a la trascendencia*. Y quizá otros rasgos menos explícitos que subrayan las Antropologías humanistas convergentes. Es decir, la **“Experiencia Somosaguas”** es lo que se llamó y se llama una Educación personalizada. Pero todo eso, al menos en los centros en donde la **“Experiencia Somosaguas”** se inicia, no es sino una concreción y actualización de una Pedagogía de inspiración cristiana y humanista que ya se venía practicando y en concreto, en los centros donde se inicia, los de la Institución Teresiana, una concreción del pensamiento pedagógico de Pedro Poveda .

¿En qué consiste, entonces, la novedad de la **“Experiencia Somosaguas”** y, como consecuencia, del modo de entender **el papel del maestro?**

Creo que mientras en la mejor pedagogía tradicional se prestaba a todas esas mencionadas facetas de la persona una atención, sin duda importante, pero **global**, en la **“Experiencia Somosaguas”** se opta por que la atención a la mayor parte de esos rasgos personales tenga también un **reflejo explícito y analítico** en la organización y en la práctica cotidiana de la educación. En eso consiste, a mi juicio, su novedad.

## LOS PRINCIPIOS INSPIRADORES Y LA PRÁCTICA DEL PROFESOR

Como consecuencia, en la **“Experiencia Somosaguas”** algunos *principios educativos inspiradores con inmediata repercusión práctica* son: La individualización. El desarrollo de la originalidad por el respeto a la singularidad y al ritmo personal/ El respeto a la libertad/ La

participación por la actividad en la educación y el aprendizaje/ La preocupación por una formación equilibrada y armónica/ La apertura por el clima de convivencia y por la ampliación de las situaciones de aprendizaje. (1)

## LA INDIVIDUALIZACIÓN, EXIGENCIA IMPORTANTE EN LA TAREA DEL MAESTRO

La **individualización** y el respeto al ritmo personal de cada alumno, exigidos como consecuencia de la **singularidad** de la persona es, en la “**Experiencia Somosaguas**”, una de las actitudes y prácticas más importantes que se piden al **maestro o profesor**.

En la “**Experiencia Somosaguas**”, se acepta y hasta se considera positivo, algo que, por otra parte, es inevitable, que en cada grupo o curso convivan alumnos con niveles de desarrollo y aprendizaje diferentes., por lo que es necesario individualizar. Para solucionar el problema de dirigir el trabajo personal, **el maestro** confecciona y utiliza, aunque no exclusivamente, dos instrumentos principales: *el Plan de trabajo y las Fichas directivas o fichas-guía*.

*Los Planes de trabajo* son una alternativa a los programas de la práctica tradicional casi exclusivamente lógicos o epistemológicos, al menos de modo explícito. Los programas tradicionales partían de las Ciencias de las que se asignaban algunos contenidos a la escuela (Asignaturas) que se dividían en lecciones. En la práctica el trabajo del profesor consistía en explicar las lecciones ( desarrolladas, por otra parte, en un libro de texto) y en comprobar que el alumno había asimilado los contenidos. También, según los casos, en proponer trabajos prácticos pero simultáneos e iguales para todos. Frente a este esquema, en *los Planes de trabajo* también se contemplan las asignaturas y sus correspondientes contenidos como uno de sus componentes, pero no el único. El **maestro** debe explicitar en **los Planes** los *Objetivos*, que pueden ser además: desarrollar aptitudes o capacidades, adquirir hábitos o destrezas, suscitar sentimientos o actitudes... Para que el alumno alcance los objetivos, el **maestro** introduce en **los Planes** las *Actividades* que el alumno debe realizar. Este elemento del *Plan*, tal como está concebido, es seguramente el principal medio de individualización porque **el maestro** no propone actividades iguales para todos. Propone, es verdad, *actividades esenciales y mínimas* que probablemente todos los alumnos de un determinado curso, hasta los de ritmo más lento, pueden realizar. Pero al lado de estas actividades mínimas deben figurar en **los Planes** los *trabajos libres y las actividades de ampliación* para los alumnos más capaces o rápidos, que les permitan enriquecerse de acuerdo con sus posibilidades. En fin, otros elementos que debe introducir **el maestro** en el *Plan de trabajo* son *el material* necesario para realizar las actividades (Los libros de texto se transforman en otro de los materiales de consulta) y lo que entonces se llamaba *el control* y que después se ha denominado evaluación. También para **el maestro** de la “**Experiencia Somosaguas**” el *control* no es principalmente un instrumento para calificar sino para ir conociendo el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno con el fin de intervenir oportunamente y de modo continuado en el mismo.

*Las fichas directivas o fichas-guía* son otro de los medios de individualización que elabora y utiliza **el maestro** de la “**Experiencia Somosaguas**”. Son un instrumento de los *Planes de trabajo*. Se confeccionan para orientar las *actividades* del alumno. Le dicen al alumno lo que tiene que hacer y le señalan el proceso de la actividad. Un tipo particular de *fichas-guía* son las *correctivas* que se proporcionan al alumno para que pueda ir subsanando los errores detectados por medio del *control* continuado.

Las *fichas* son un instrumento muy útil porque durante el tiempo de desarrollo de cada *plan de trabajo* los alumnos pueden estar realizando *actividades* diferentes (mínimas, de ampliación, libres, correctivas) que el **maestro** no podría dirigir simultáneamente, aunque no se considera necesario que todas las actividades estén ordenadas por fichas.

Un requisito indispensable de las *fichas* es que estén redactadas por el **propio profesor** para sus alumnos, los de este curso, de esta localidad, con unas características determinadas que nunca se repetirán, con una realidad a la que remitirá la *ficha* que será *distinta* en cada caso. Por eso la rutina y el uso por **los maestros** de fichas comercializadas contribuyó después, entre otras cosas, al desprestigio de esta importante práctica.

## EL PRINCIPIO DE LIBERTAD EN LA “EXPERIENCIA SOMOSAGUAS”

Otra característica de la “**Experiencia**” es el respeto al *principio de libertad* como consecuencia inmediata de la consideración del alumno como persona, pero además porque sin libertad no sería posible la atención al primero de los principios enumerados: el respeto a la individualidad y al ritmo personal. En la “**Experiencia**” se parte de la convicción de que *la persona no se realiza más que eligiendo* y, por lo tanto un clima educativo en el que las opciones estuvieran proscritas le impediría su expansión normal. Por otra parte se considera que la libertad es también condición indispensable para el desarrollo de la *creatividad*.

Los instrumentos utilizados por el **maestro** en la “**Experiencia Somosaguas**” para favorecer el clima de libertad son muy variados. Señalamos, entre otros:

- *La organización del tiempo.* El horario difiere bastante del tradicional en el que están marcadas cuidadosamente la hora de entrada y la distribución de las clases y de los momentos de recreo. En la “**Experiencia Somosaguas**” se comienza por no tener señalada una hora fija para entrar, sino que oscila dentro de unos márgenes prudenciales entre los que se puede elegir. No es necesario que todos los alumnos empiecen al mismo tiempo, puesto que no se trata de escuchar al profesor que se dispone a dictar su lección. Los alumnos van a realizar su trabajo personal.

- Antes de comenzar el trabajo personal, los alumnos pueden elegir nuevamente entre las actividades propuestas para su realización en el plan semanal, quincenal, mensual etc. según los casos, orientadas las actividades por medio de las *fichas-guía* situadas en las *zonas o aulas* especializadas correspondientes. Con tal de que todas las actividades obligatorias se terminen en el tiempo señalado.

- Pero además en las *fichas-guía* no se señala un modo único de utilizar los instrumentos de trabajo y de realizar las actividades, sino modos diversos entre los que se puede elegir. Todos conducentes, eso sí, a la conquista de los objetivos propuestos.

- Cuando el alumno ha concluido todos los trabajos obligatorios del *Plan*, puede realizar los trabajos libres o los propuestos como ampliación, entre los cuales cabe también la elección.

- La actitud del profesor constituye un elemento importante en la creación del pretendido clima de libertad. Aún teniendo solo en cuenta los aspectos de la información y de la formación intelectual, el mejor profesor en este sistema no es el mejor orador, ni siquiera el que, según una expresión muy usual de los alumnos, *explica mejor*, sino el que mejor realiza aquellas funciones en las que precisamente por serle esenciales no puede ser sustituido, es decir, la ayuda, el estímulo y el control del trabajo personal del alumno.



<<Toda ayuda inútil retrasa el desarrollo del alumno; la ayuda útil provoca la actividad del espíritu>> - decía uno de los slogans de los cursos de perfeccionamiento para los profesores interesados en el conocimiento de la Experiencia.

Durante el trabajo personal el profesor acompaña a los alumnos, está allí, observa, presta ayuda al alumno que se la pide y busca su orientación. Responde a las preguntas que le formulan. No interviene sin necesidad. Respeta en todo momento el derecho del alumno a elegir y trabajar según su ritmo personal. Estimula. Evalúa las dificultades del alumno, le invita a autoevaluarse y a corregir sus propios errores.

## LA ACTIVIDAD, OTRA CARACTERÍSTICA DE LA EXPERIENCIA

En relación con el principio de actividad, los objetivos marcados en el Libro Blanco que preparaba la Reforma Educativa de 1970 son casi una descripción de lo que en los Centros en los que se había establecido entonces el sistema **Somosaguas** era una realidad. Son, por otra parte, pautas para la acción del **maestro y del profesor**. <<Objetivo importante será – dice este documento - desarrollar en los alumnos la capacidad de *aprender a aprender*, para garantizar su futura educación permanente y su adaptación a las condiciones cambiantes de la sociedad y del mundo en el que les tocará vivir>> <<El alumno ha de reflexionar, buscar, manejar libros o fichas, descubrir por sí solo, para desarrollar así conocimientos intelectuales profundos>> <<La investigación debe ser preocupación de todos los grados de enseñanza, incluido el de primaria, donde el estímulo de la curiosidad infantil, la observación y la experimentación, la enseñanza de las ciencias con métodos activos, sentará las bases del espíritu y del rigor científico>> (2)

## LA PREOCUPACIÓN POR UNA FORMACIÓN EQUILIBRADA Y ARMÓNICA

El maestro en la **Experiencia Somosaguas** tiene en cuenta que un rasgo importante del ser humano es su complejidad. Como dice Maceiras, el ser humano “coparticipe de la materialidad mineralógica con el cristal, celularmente trenzado como los demás organismos, alimentado por oxígeno como la planta y protector de su prole como el primate, también él, sin alternativa, es autor del mito, del arte, de la ciencia, de las sociedades... Y, en fin, se singularizó entre los demás seres porque suscita y se acoge a sentimientos religiosos, de tan diversa motivación como universal presencia” (3) Pues todo eso, todo lo que constituye esa complejidad se ofrece como tarea en la construcción de lo humano, todo lo que es educable directa o indirectamente debe ser contemplado o tenido en cuenta. Desde el “fondo vital”, en expresión de Lersch, al “fondo endotímico” constituido por las “vivencias pulsionales” que comprenden los “instintos y las tendencias” y que van desde la “tendencia al goce” a las “tendencias del ser para el otro” y a las “tendencias trascendentes”, con sus correspondientes “vivencias emocionales”, hasta lo que Lersch llama el “sector externo de la vivencia” que comprende desde la “percepción sensible” hasta los más altos “procesos del pensamiento”, hasta el “comportamiento activo”, hasta los aspectos que constituyen “la estructura superior de la personalidad, la voluntad, el yo, el si mismo personal”(4)

Pero el **Maestro** en la **Experiencia Somosaguas** tiene en cuenta que todos esos elementos (si puede hablarse así) de la complejidad a la que acabo de referirme, no están aislados sino que

forman una “estructura”, una “totalidad”. Estructura que además no es solo un punto de partida, sino una tarea. Tiene en cuenta que en la construcción humana, en la configuración de la personalidad plena, un quehacer fundamental es la integración de todos esos elementos, la jerarquización de todos esos valores al servicio de la totalidad. Como una orquesta en la que todos los instrumentos tienen su sonido y su función. Todos son importantes pero cada uno debe intervenir en el momento adecuado para realizar la obra musical. La partitura en esta obra es el “proyecto personal de vida valioso”.

En la **Experiencia Somosaguas** las actividades más intencionalmente pensadas para lograr estos objetivos son, además de las tradicionalmente usuales, ciertos ejercicios difíciles de describir encuadrados en lo que se llama *educación del movimiento*, que tienen una importancia singular en los primeros cursos y suelen realizarse después del trabajo personal, antes de iniciar las *puestas en común* o las lecciones colectivas.

Sin embargo todos los métodos ideados para alcanzar el equilibrio de la persona que pueden reconocerse como valiosos y que entonces y hoy proliferan en la literatura y la práctica educativas tienen cabida en este sistema.

## EL RESPETO AL PRINCIPIO DE APERTURA

Finalmente, otra característica de la **Experiencia Somosaguas** con su correspondiente repercusión en la **actitud y práctica del profesor** es lo que se ha llamado el respeto al principio de apertura. En la **Experiencia Somosaguas** se parte de la convicción de que la persona debe estar, como decía, abierta al mundo y a la historia (a la ciencia y a la cultura), a las otras personas, a la trascendencia. La persona es, como se ha dicho, un ser de encuentro: Con lo que le rodea, con la actualidad y con la historia, con todo lo que la humanidad ha aprendido sobre si misma, eso a lo que Delors llamaba “un tesoro”.(5) Un encuentro con las otras personas. El ser personal se desarrolla y adquiere su dimensión plena como persona en la relación y en la entrega a sus semejantes. Y finalmente un encuentro con lo trascendente, El encuentro con lo trascendente por antonomasia o la dimensión máxima de la naturaleza trascendente de la persona es la dimensión religiosa que “pone de relieve, como dice Torralba, este deseo impetuoso que siente el ser humano de trascenderse infinitamente, de ir más allá de su recinto, de romper las coordenadas espacio-temporales para dar luz a sus preguntas fundacionales” (6)

En relación con la apertura a las personas, con lo que se ha llamado la socialización en la Experiencia Somosaguas se usan instrumentos específicamente pensados con este fin. Entre ellos podemos destacar:

- La *participación responsable* en el bien común. Hasta en las clases de los más pequeños se utiliza este medio. Cuando los niños no saben leer, la responsabilidad que tiene cada uno está señalada en el cuadro correspondiente por medio de un dibujo.

- La *supresión de todo fomento de la rivalidad y de la competición*. En este sistema, por el contrario, se favorece el enriquecimiento mutuo y la colaboración. Durante el tiempo de trabajo personal, el silencio, por ejemplo, no es una observancia: cada alumno puede comunicarse con sus compañeros para ayudarles o pedir ayuda e igualmente con los profesores. El silencio se impone por si solo como una necesidad para realizar un trabajo interiormente motivado y como exigencia del respeto que merecen los demás.

- El *trabajo en equipo*, en el que cada uno aporta algo a la tarea total de su pequeño grupo. Todas las técnicas para la dinámica y el trabajo en grupo tienen aquí cabida.

- Las *puestas en común*, porque el trabajo personal bien orientado no conduce al individualismo. Las puestas en común suelen tener lugar al final de cada sesión de trabajo, después del trabajo personal y de los ejercicios de educación del movimiento. El **profesor** conduce las puestas en común de forma que cada uno de los alumnos pueda dar cuenta de lo que ha hecho durante el trabajo personal y de cómo lo ha realizado. Cuando se trata de las *puestas en común* de final de quincena o semana las diversas aportaciones de todos sirven para la construcción de una obra total. Las *puestas en común* son un medio excelente para despertar en el alumno una actitud de apertura. Desde el punto de vista didáctico el **profesor** las utiliza además para rectificar errores, insistir en lo importante, aclarar, sistematizar, hacer las síntesis finales. Se asemeja la *puesta en común* a una *lección colectiva* pero no hecha solamente por el profesor sino con plena participación de los alumnos. De todos modos la *lección colectiva* clásica no está proscrita en el sistema ni mucho menos. Cuando el contenido lo requiere, por su especial dificultad, complejidad o aridez, o por otro tipo de circunstancias, el **profesor** debe dar una explicación previa en forma de *lección colectiva*. Incluso debe hacerla con cierta frecuencia. La *lección colectiva* cumple también muchas veces la función de estimulante para el trabajo personal de la semana, quincena, mes etc...

Una de las prácticas del **profesor** en la **Experiencia Somosaguas**, que favorecen a la vez el respeto al principio de individualización y al de socialización, es su modo de evaluar el rendimiento. El profesor debe distinguir cuidadosamente entre lo que más tarde se llamará “rendimiento suficiente” y “rendimiento satisfactorio”. La práctica tradicional de referencia al “alumno medio” no basta. El énfasis en el “rendimiento satisfactorio” permite respetar la individualidad del alumno y suprimir toda competición entre ellos.

Por último, en el respeto al principio de apertura y como inspiración de la labor educativa en la **Experiencia Somosaguas y en las actitudes y prácticas de sus maestros** tiene lugar destacado la *educación religiosa* como respuesta a lo que Zubiri llamaba “dimensión constitutiva de los humano”, la “religación” a Dios, que años después se destacaría en el Congreso de Pedagogía “Pedro Poveda Educador” (7)

Estas son, en síntesis, y a mi juicio, las características más específicas de la **Experiencia Somosaguas** y del **maestro y profesor** en su contexto. Junto a ellas habría que añadir las que se piden de modo generalizado a todo buen maestro y profesor: ser persona que sabe trabajar en equipo; que se preocupa por su autoperfeccionamiento psicopedagógico y didáctico y en su propia área o asignatura y, sobre todo, el que se manifiesta ante sus alumnos como una personalidad conquistada y, por serlo, les invita a realizarse como personas que es precisamente aquello que fundamentalmente se persigue en la **Experiencia Somosaguas**.

## BIBLIOGRAFÍA

- (1) Mi guía principal para describir las actitudes y prácticas del Profesor en el contexto de esta Experiencia educativa va a ser mi propia obra: Gutiérrez Ruiz, I. (1971). *Experiencia Somosaguas*. Madrid: Iter Ediciones (Hoy Narcea S.A. Ediciones) 3ª edición.
- (2) Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: M.E.C.

- (3) Maceiras Fabián, M. (1997). Categorías antropológicas fundamentales. En Congreso de Pedagogía Pedro Poveda Educador. Atreverse a educar. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. Pág. 61.
- (4) Cfr. Lersch, Ph. (1974). La estructura de la personalidad. Barcelona: Editorial Scientia.
- (5) Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid.: Santillana. Ediciones UNESCO.
- (6) Torralba, F. 1997. Pedagogía del Sentido. Madrid. PPC.
- (7) Congreso de Pedagogía Pedro Poveda Educador. Op. Cit.

## **RESUMEN DE LA EXPERIENCIA SOMOSAGUAS**

### **I. ORIGEN Y DESARROLLO**

Se inicia en los años 60/ Recibe el nombre del Centro (piloto de los pilotos) donde se pone en marcha: Instituto Veritas (Somasaguas) en Madrid./ Origina un movimiento pedagógico de singular importancia en España, en Portugal, en varios países latinoamericanos y, en general, en aquellos lugares donde alcanza la influencia de la Institución Teresiana y de Lassalle, principal asociado./ Se asocian también en España la mayor parte de los Centros educativos de la Iglesia Católica y llega su influencia a muchos Centros escolares públicos./ Se difunde mediante las *Jornadas de experiencia y estudio* organizadas alternativamente para los profesores y para los Directivos de los Centros que se iban incorporando al movimiento; las visitas y estancias de los profesores en los Centros renovados, principalmente en Somasaguas; la supervisión de los mismos centros; los materiales escolares y para la formación de los profesores que se crean; las conferencias y charlas/ Precursor de la española *Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma educativa de 1970*/

### **II. EL INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS SOMOSAGUAS (IEPS)**

En 1969 se crea formalmente el Instituto de Estudios Pedagógicos Somasaguas (IEPS) con el fin de gestionar el movimiento./ Tiene su primera sede en Madrid c/ Nuñez de Balboa, 115 /Es uno de los organismos que integran el Consejo de Cultura/ Se le concibe como "continuación del que el P. Poveda soñaba en los <centros pedagógicos> que formaban parte principal de su <Institución católica de enseñanza>"/Es un Centro de documentación y un lugar para el estudio y la investigación pedagógica y para la difusión/ La revista *Orientaciones pedagógicas* uno de sus instrumentos de difusión/ Está conexionado con los "Centros piloto" de los que se pretende que exista uno en cada "Región" de la Institución.

### **III. CONCRECIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA POVEDANA**

La Experiencia Somasaguas es una concreción y actualización del pensamiento pedagógico de Poveda: la educación orientada al desarrollo de la persona. Enseñar a ser persona, objetivo prioritario de la educación (Antropología cristiana. Humanismo cristiano en la base)/ La persona que debe llegar a ser lo que es: singular; autónoma, equilibrada, libre y responsable; activa, gestora

de su propio desarrollo; abierta al mundo, a las otras personas, a la trascendencia/ Educación personalizada.

#### IV. PRINCIPIOS INSPIRADORES

Algunos principios educativos inspiradores derivados de esta concepción son: La individualización. El desarrollo de la originalidad por el respeto a la singularidad y al ritmo personal/ La participación por la actividad en la educación y el aprendizaje/ La creatividad por la libertad/ La apertura por el clima de convivencia y por la ampliación de las situaciones de aprendizaje/ La preocupación por una formación equilibrada y armónica.

#### V. CAMBIO QUE REPRESENTA RESPECTO A LA ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN VIGENTES

Con respecto a la enseñanza y la educación vigentes en ese momento representa: Una nueva concepción de los objetivos / Un nuevo concepto de programación/ Una nueva visión de la evaluación/ Una estructuración nueva de los contenidos de aprendizaje/ Una nueva figura de profesor/ Nuevas fórmulas de organización escolar/ Una modificación, incluso, de la estructura física de los edificios escolares y de la distribución del tiempo escolar.

#### VI. ALGUNAS INFLUENCIAS

El contacto de la Institución con la experiencia educativa del jesuita P. Faure la más importante influencia catalizadora del Movimiento./ Influyen, más o menos, tanto en Faure como en el movimiento Somosaguas, determinadas técnicas didácticas y organizativas de la *Escuela Nueva* (Movimiento educativo de finales del siglo XIX y comienzos del XX) que ambos (Faure y Somosaguas) aprovechan para ponerlas al servicio de los principios orientadores de su propia Pedagogía/Algunas de estas técnicas: 1. Centradas prioritariamente en el contenido del aprendizaje y de la enseñanza, como Las técnicas globalizadas: Los Centros de interés de Decroly; El método de Proyectos; La Escuela Lincoln o Los complejos rusos o temas sintéticos. O Las técnicas concentradas: Las Unidades de Trabajo de Morrison. 2. Técnicas centradas prioritariamente en el alumno o de enseñanza individualizada mediante métodos flexibles tales como: El Plan Dalton; El sistema de Winnetka; La individualización mediante fichas 3. Técnicas orientadas a la socialización: El sistema de Gary; la técnica de las escuelas de Detroit; la técnica Freinet; el trabajo en equipo de Cousinet 4. Técnicas centradas en el trabajo escolar: La técnica de Montessori; la técnica de las Agazzi; la técnica de la Montesa. Etc

El **maestro** debe preparar y realizar con sus alumnos un trabajo individualizado, es decir un trabajo adaptado a cada individuo, preparado para él que no consiste en hacer ejercitar individualmente y al mismo tiempo el mismo trabajo a todos, lo que solía ser el patrón tradicional, sino en escoger para cada uno el trabajo particular que le conviene. No se trata, sin embargo, de que el **maestro** realice una enseñanza individual, sino en grupo. Pero no debe intentar conseguir de la clase una unificación tal que parezca que trabaja en ella un solo alumno, el *alumno medio*, que es en realidad una ficción.



# LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ESPAÑA EN LOS SIGLOS XX Y XXI. LA FUNCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Escolástica Macías Gómez

## RESUMEN

La educación básica es asunto de interés general por su importancia en el desarrollo de las personas y porque de la educación de los ciudadanos se deriva el progreso, la riqueza y el bienestar de un país. Hablar de educación supone referirse a las escuelas, a la formación de los maestros y a la responsabilidad que en ello tiene la Universidad, puesto que los fundamentos y objetos de la Escuela y de la Universidad son inseparables. El problema de la formación de los maestros se planteada por primera vez a principios del siglo XX sigue sin solución en el siglo XXI, cuando España se integra en el EEES.

**PALABRAS CLAVE:** Educación primaria, Formación de maestros, Universidad, EEES, Escuelas laicas racionalistas.

## ABSTRACT

The Primary Education is a matter of general interest because of its importance in the development of the persons, and because of the education of the citizens stem the progress, the wealth and the well-being of a country. Speaking about education means allude to the schools, the teachers education, and the responsibility that the University has, since the foundations and objects of the School and University are inseparable. The problem of the Teacher training was raised by the first time at the beginning of the 20th century; continues without a solution in the 21st century, when Spain joins ESHE.

**KEY WORDS:** Primary education, Teachers Education, University, ESHE, Secular rationalist schools.

## INTRODUCCIÓN

La educación básica es asunto de interés general, no ya por su importancia en el desarrollo de todas y cada una de las personas, sino porque es primordial en cuanto que de la educación de los ciudadanos se deriva el progreso, la riqueza y el bienestar de un país. Educación que en los infantes, niños y jóvenes se impulsa y desenvuelve, esencialmente, en los centros de enseñanza



donde se forja el pensamiento racional sobre el que cada alumno construirá sus conocimientos, soportes esenciales de la investigación, el avance de la ciencia, la difusión y la transferencia de los descubrimientos, que se concretarán en progresos en las formas de vida personales y de la comunidad. Y precisamente, al ser el objeto esencial de la escuela propiciar el desarrollo del conocimiento conlleva a que en los centros de enseñanza se despierte el interés de los alumnos por entender la vida, las causas de los fenómenos naturales y sociales, las manifestaciones de la cultura; se fomente la salud, la divulgación de las ciencias y las artes; y se estimule, con finalidad ética, la convicción de la necesidad de normas, la conciencia del deber, la honradez, la tolerancia y la solidaridad humana. Su trascendencia es evidente. Por esto la educación es asunto de todo el Estado y de las instituciones autonómicas y locales, y también de los ciudadanos. Pero singularmente la educación básica incumbe a la Universidad, en cuanto que –como avanzó Azorín (1920:1)-:

*“toda cultura superior pelagra en tanto no esté bien difundida una cultura básica media, como todos los refinamientos de la civilización pueden perecer si no extendemos un bienestar aceptable. La desigualdad es condición de vida, de acción, de movimiento, pero a reserva de que no sean exageradas las diferencias de nivel para no hacer catastróficas las caídas. La historia de la Humanidad lo atestigua”.*

Así, hablar de educación supone referirse a las escuelas, a la formación de los maestros y a la responsabilidad que en ello tiene la Universidad, puesto que los fundamentos y objetos de la Escuela y de la Universidad son inseparables y su interacción la hacen posible los maestros desde su ejercicio profesional, quienes aseguran la difusión a la población en general de los saberes recogidos, seleccionados y generados en la Universidad. En concordancia con los argumentos anteriores la importancia de la formación de los maestros debiera ser una finalidad básica de los gobiernos; si embargo, en nuestro país esto no ha sido ni es así, puesto que las políticas educativas que regulan la educación primaria no han tenido presente que ésta es inseparable de una formación inicial y continua de los maestros que la hacen posible. Si bien, merece destacar que desde la primera regulación de la educación primaria –en 1957- ha habido reivindicaciones y experiencias realizadas por personas o grupos que han defendido la importancia, necesidad y coherencia entre la formación de los alumnos y la de sus profesores, que si bien no han sido consideradas a nivel institucional, constituyen un referente para la práctica profesional de muchos docentes.

## **EDUCACIÓN BÁSICA, APERTURA HACIA EL CONOCIMIENTO.**

Del poder tan asombroso que ejerce la educación en las formas de vida se entiende que el sentido y, por tanto, el efecto de la educación varían en función de las concepciones, intereses, olvidos y desconocimientos de quienes la hacen posible. En cuanto que se educa inseparablemente las dos manifestaciones básicas del conocimiento humano: el entendimiento de la vida y el uso adecuado de lo que se conoce (Macías, 2007: 291). Este doble aspecto del conocimiento requiere que *el aprendiz, a la vez que comprenda los fenómenos del mundo, vaya construyendo reglas y sentimientos morales* (Piaget, 1975: 15) que le lleven a elaborar su propio sentido de lo que va conociendo, adquiriendo así su propia ética como moral reflexionada y educada que le capacite para conjugar sus intereses particulares con los de los demás. Porque, la educación supone disponer de los medios, procedimientos y condiciones para que cada niño o joven vaya participando en la elaboración de su autogobierno como consecuencia de la formación orientada

de su propia racionalidad, en el seno de la comunidad en la que vive. Esta compleja labor requiere que el maestro, además de enseñar los contenidos disciplinares, oriente a cada alumno de modo singular en cómo imbricar los conocimientos que ya tiene con los que va adquiriendo, para que desde esta conjunción elaboren el sentido de eticidad propio, pero, a la vez conjugado inseparablemente desde la consideración del otro; puesto que los resultados del aprendizaje – mostrados en comportamientos- son, inevitablemente, compartidos con los que nos rodean. Porque lo que está en juego en la educación es el aprendizaje del ejercicio de la equidad de cada persona (Kant, 2002: 89). Tales cometidos precisan de maestros con una formación que les capacite para observar, interpretar, orientar preventivamente e intervenir para la educación del pensamiento racional en los alumnos que les lleve al aprendizaje desde el compromiso de alteridad (Macías, 2007: 291).

Más entender el sentido de la vida y asumir la responsabilidad y el compromiso consecuente, supone aprehender la realidad,

*“realidad que es abierta en sí misma en tanto realidad y también está abierta imprevisiblemente a la propia realidad de las cosas (...), de modo que cada cosa real es su realidad (...) Pero la aprehensión de la realidad no depende sólo de la cosa en sí, sino que es sentida respecto a otras cosas reales (...) Así, este sentir individual permite inteligir la realidad. Pero no es lo mismo inteligir algo que es real que inteligir lo que esto es en realidad (...), (Zubirir, 1983: 11-12).*

Lo primero – la aprehensión de la realidad de las cosas- constituye el aprendizaje propio de todo ser vivo, mientras que lo segundo – inteligir de la cosa lo que de ella es realidad- se conforma desde los significados, desde la interpretación que le damos a esa realidad, significados que están orientados por las elaboraciones personales, que son origen y, a la vez, resultado de reflexiones y ajustes de la propia cognición, proceso que, inevitablemente, se produce en las interacciones del sujeto y el medio y, que se suelen denominar *experiencias*, muchas de ellas compartidas con otras personas. En definitiva, inteligir requiere pensar de manera inquiriente, para lo que es imprescindible la implicación personal desde el proceso de asimilación o abstracción reflexiva mediante la cual el sujeto construye, a partir de la información que recibe del exterior, las operaciones mentales –comparaciones, seriaciones, clasificaciones,...-que le ayudan a organizar y entender el mundo las relaciones que se producen en él (Piaget, 1990:6). Lo que supone añadir a la realidad de la cosa la propia re-presentación. Este proceso de conformar la interpretación personal de lo aprehendido es lo que constituye *conocer* y el modo de llegar a ello es *razonar*. Por eso, hay tantas formas de conocer como diversas la maneras de usar la razón (González, 2006:55) y, por tanto, esta potencialidad de la racionalidad humana permite que pueda sea educada.

Ahora bien, no todo el conocimiento generado es igualmente válido desde el punto de vista educativo, porque aunque la razón busca permanentemente respuestas, éstas no son siempre igualmente completas y satisfactorias, sino que están sesgadas por quienes seleccionan, muestran y explican las informaciones desde las que los alumnos deben conformar su propio conocimiento. Por eso, el conocimiento en la escuela debe presentarse como falible, interpretable, cambiante al referirse a la realidad de las cosas mostradas desde sus fundamentos, basados en la comprobación y el contraste. Esta forma de conocer es lo que, normalmente, se denomina *conocimiento científico*, en cuanto que la ciencia, como resultado acumulado del desarrollo racional de la inteligencia humana, está en contra de todo lo que se presente como misterios, verdades absolutas, superioridades de poder y de explotación, desigualdad u opresión. La “verdad” científica es relativa en cuanto que consiste en la explicación de cómo ocurren las cosas y busca para ello

generalizaciones universales. Por eso el conocimiento científico aporta a los niños y jóvenes la evidencia de la potencia descubridora, productora del ser humano, limitada sólo por la propia naturaleza, naturaleza que, como todo en el proceso evolutivo del que forma parte, busca el equilibrio, que en la comunicación educativa se enseña con la pretensión que los alumnos aprendan el ejercicio de su vivir alcanzando mejoras sucesivas –comienzo del estado de bienestar generalizado- mantenidas por unos modos de vida basados en la concordia de las necesidades individuales y las colectivas para que se satisfagan de forma equilibrada también; intenciones que son contrarias al tipo de enseñanza que se apoya en dogmatismos y que muestre o justifique la acumulación de beneficios y poder en manos de unos pocos. La educación tiene que generar y propiciar la igualdad entre las personas y esto es posible, entre otras condiciones, cuando sucesivas generaciones de jóvenes conformen una actitud de apertura al conocer de forma reflexiva, contrastada y crítica, actitud que les lleven a entender los avances científicos, los apliquen y difundan teniendo como fin el progreso y la equidad. Para ello se precisa que en las escuelas, la enseñanza básica dirija la imaginación del niño por los campos del saber humano, libremente, sin presión de dogmas ni falsos prejuicios, ni intereses egoístamente sesgados; y sólo si los maestros están preparados para este cometido pueden realizar tan compleja y comprometida tarea.

Y precisamente por el enorme poder de la educación en la influencia e incluso control de la conformación del pensamiento de los niños y jóvenes y, en consecuencia, también de muchas de sus acciones, es por lo que a los poderes políticos, hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX, no les interesaban que el pueblo estuviera educado, pensara, analizara, cuestionara y, en definitiva, comprendiera lo condenable e injusto de los abusos y privilegios que sustentaba las desigualdades a los que ellos estaban sometidos. Pero desde la Revolución francesa se fueron generando en las masas obreras los principios de libertad, igualdad y fraternidad que se extienden a la mayoría de los países europeos en los que se comenzó a establecer las bases de una educación pública a nivel escolar de alcance universal, gratuita, obligatoria y, en algunos países, laica. En este momento surge una enorme lucha entre los grupos políticos y la Iglesia por apoderarse del control de la educación. También en España, como en otros países, los comienzos de las actuaciones a favor de la instrucción pública estuvieron ligadas a movimientos progresistas e ilustrados, con la intención de que, al poner la enseñanza primaria al alcance de todos los ciudadanos, se elevase el nivel del pueblo para que pudiera integrarse eficazmente en la vida activa <y cívica> de la nación (Gutiérrez Zuloaga, 1972: 32). En concreto, la primera vez que en nuestro país se proclama que la instrucción pública es un asunto del Estado se hace en la Constitución de 1812 (Título X) y para su desarrollo Quintana elaboró un informe en el que propuso las bases generales de la educación desde la doble consideración, personal y social:

*La instrucción desenvuelve nuestras facultades y talentos, y los engrandece y fortifica con todos los medios acumulados por la sucesión de los siglos en la generación y en la sociedad de la que somos parte. Ella, enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir; su objeto es que vivamos más felices para nosotros, útiles para los demás y, señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad, ella hace que las fuerzas particulares concurren con su acción para aumentar la fuerza común (...)* (Informe Quintana, 1913).

Esta propuesta no se puso en práctica, pero orientó regulaciones posteriores como la Ley de Instrucción Pública (1857) -Ley de Moyano- que concretó los niveles de enseñanza: elemental – y obligatoria hasta los 9 años- y superior. También se diferenciaron los centros privados de los públicos, obligó a construir escuelas en las poblaciones de más de 500 habitantes e instituyó

disposiciones sobre el profesorado y el régimen administrativo de los centros escolares. A partir de esta Ley muchas han sido las conquistas sociales que han hecho posible la gratuidad y la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años y, muchas han sido también las reformas concretadas en Leyes Orgánicas, que han regulado el sistema educativo hasta la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE de 2/2006, de 3 de mayo). Pero aquellos anhelos de educación integral, de que el desarrollo individual, en forma de *desenvolvimiento de las facultades y talentos de los infantes*, sirviese no sólo al bienestar o felicidad personal sino que el resultado de este desarrollo se pusiera a disposición de los demás, del bienestar general, suponía educar para la individualidad en lugar de enseñar para el individualismo como era y es frecuente en la práctica en muchas escuelas en las que priman una orientación particularista y utilitaria del aprendizaje que dificulta grandemente el desarrollo de la alteridad desde el propio desarrollo personal, porque

*“nada hay más fatal para el desarrollo de la individualidad que el llamado individualismo (...). Así, donde reina el individualismo pronunciado, ahógase mutuamente las individualidades. Si se concertaran en uno <la educación personal inseparable de su manifestación en los comportamientos> (...) apoyaríanse mutuamente sería la sociedad armónica y se gozaría de verdadera libertad, que es la conciencia de la ley viva, de la ley interior. Un hombre culto que se somete voluntariamente a las leyes de las cosas y de sus relaciones es mucho más libre que el salvaje que yerra por los bosques esclavo de la naturaleza. Hagamos de la sociedad nuestra Naturaleza y entonces la naturaleza misma nos será sociedad”* (Unamuno, 1899: 3).

Así, aquellas intenciones de superación del individualismo, como forma preferente de aprender, que acrecienta deseos de riqueza y poder, que son fomentados por un tipo de enseñanza que ensalza el saber para competir, para poseer; no sólo no se ha conseguido sino que, con frecuencia, se olvidan para dar paso a propósitos y prácticas de matiz individualista, que confunden la singularidad del aprender y su consecuencia inmediata de responsabilidad compartida, como meta esencial de la educación, con parafernalias oportunistas impulsadas por quienes les interesa que la población no esté formada y así perpetuar sus abusos, privilegios y, también, ignorancia. Este tergiversar la educación, de señalar como metas básicas expresiones grandilocuentes y vacías se percibe, lamentablemente también, en Preámbulo de la vigente citada Ley Orgánica:

*“La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades <de niños y jóvenes>, conformar su propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”* (LOE. Preámbulo)

Afirmación de la que se desprende un sentido individualista del aprendizaje, en el que se deja ver que hay que formarse para ser más apto, pero la aptitud que se destaca en el texto, deriva del sentido que el propio sistema entiende como competitividad; un aprendizaje para el provecho de uno mismo, cuando *la competitividad en educación no existe más allá del deseo de sus protagonistas, docentes y discentes, de alcanzar una formación y una práctica consecuente de la que se desprenda un alto servicio a los otros y, consiguientemente, a sí mismos* (González Jiménez y Macías (2004: 319). La Ley contradice así la ideología de quienes supuestamente la han elaborado al reproducir sesgos y olvidos de dos pilares del socialismo: 1) *la función de la escuela es propiciar en los alumnos el conocer y*, 2) *se conoce para compartir*.

Y si la escuela se preocupa singularmente del desarrollo del conocimiento en los alumnos, las cualidades que deben acrecentar son aquellas que le llevan a analizar, cuestionar y comprender el mundo y sus relaciones para desde este entendimiento, mejorar las formas de vida propia y la de

los demás. El fomento del egoísmo en la educación no sólo es erróneo sino que no tiene provecho común a largo plazo puesto que no puede compartirse, lleva al alumno a atender desmedidamente su propio interés, a destacar y tener más que los otros sin desmedida y sin escrúpulos, situación *nada esperanzadora cuando no hay nada más triste que cultivar la preeminencia diferencial y preferir ser el destacado entre los ineptos y sin escrúpulos que ser uno más entre los honrados, <responsables y coherentes consigo mismo y con el bienestar general> (...) <porque> es más noble y da más vida, y vida más alta, ser libre entre los libres que miserable amo de esclavos* (Unamuno, 1889: 3). La escuela ha de contribuir a la conquista de las libertades en alteridad como forma de ir logrando cotas de progreso social, de desarrollo sostenible, de equidad. Conquistas que sólo serán posible si en la educación básica se parte de la destrucción del error para avanzar aumentando la claridad (Zola, 1910: 2) y en las aulas se nutra el cerebro de los alumnos de conocimiento, preparando y habituando la inteligencia para la verdad, la voluntad, para el bien y el sentimiento para la belleza (Cuadra, 1910:4), entendiendo en el siglo XXI preparar la inteligencia para la verdad supone la búsqueda de las causas; el desarrollar la voluntad para el bien significa orientarla para el beneficio común y el habitar el sentimiento para la belleza lleva al deleite de las cosas, de las personas, de las situaciones, entre las que se incluye el disfrute con el trabajo bien hecho.

### **3. ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DE LOS MAESTROS.**

La actividad comunicativa entre maestros y alumnos toma como contenido el *conocimiento*; comunicación, a su vez, que se identifica con la didáctica *como una disciplina que versa sobre el conocimiento y su comunicación (...)* y *<su ejercicio> se manifiesta, fundamentalmente, como una actitud reflexiva de índole epistemológica que precede a toda acción en el proceso de enseñanza y de aprendizaje* (González, 1990: 253- 264). La didáctica consiste en contribuir a que los alumnos aprenden, adquieran conocimientos, y este cometido es intrínseco a la docencia, en cuanto que el maestro en su actividad profesional selecciona de lo que conoce qué y cómo enseñarlo, dispone su propio conocimiento -conjunto de significados organizados lógicamente- para exponerlo en forma de explicaciones, de manera que muestra a los alumnos su forma personal de dominio sobre el significado de lo que nombramos, comúnmente, realidad; referido al ámbito de conocimiento o asignatura, y que servirá de guía para que el alumno adquiera su propio conocimiento (Macías, 2001: 691). Esto supone que las posibilidades de adquirir y desarrollar conocimientos no sólo dependen del alumno, sino también de las facilidades, inhibiciones, sesgos y dominio que se introduzcan desde la enseñanza. En síntesis, en el proceso educativo el maestro, esencialmente, poner al alumno en una expectativa adecuada para generar, acrecentar su conocimiento; mientras que la implicación de los alumnos en este proceso es la de desarrollar un conjunto de cualidades y capacidades necesarias –competencias como resultado de los aprendizajes- para significar, conocer, dar sentido a la vida y actuar en ella, consecuentemente. Pero, además, el maestro con su forma de enseñar manifiesta su interés, su entusiasmo, su respeto, su amor al conocimiento - o su indiferencia, rechazo e ignorancias-, lo que hace con su forma de mostrar lo que sabe desde su pensamiento expresado en palabras; y con esta disposición personal orienta, en buena parte, el sentido del aprendizaje de sus alumnos.

Paradójicamente, frente a los argumentos anteriores, la educación básica y, en consecuencia, la formación de los maestros en nuestro país ha dependido desde finales del siglo XIX, y continúa en la actualidad, de muy diversas circunstancias e incluso intereses opuestos, que no siempre han respetado el principio esencial de la educación: desarrollar el pensamiento inquiriente y racional en los alumnos, en cuanto capacidad singular del ser humano de reflexionar, discurrir, entender; imponiendo, en su lugar, informaciones que los alumnos tienen que memorizar, sin entenderlas. Si bien, en este orden de cosas, merece destacar algunos intentos de reivindicar por grupos minoritarios, el objeto y sentido de la educación básica y de la necesidad de la formación profesionalizante de los docentes. Algunos de estos de estos grupos y exigencias se describen, brevemente, a continuación:

- Las primeras experiencias en la lucha por la educación básica general se remonta a las tres primeras décadas del siglo XX, cuando algunas sociedades obreras organizadas pretendieron extender la educación básica, con carácter racionalista, a la población escolar, y simultáneamente que ensalzaban la labor de los maestros. Estas aspiraciones se concretaron en proyectos y experiencias educativas como las *Escuelas Laicas Graduadas* (Reglamento Interior, 1908). La actividad educativa realizada en estas Escuelas se orientó desde la consideración de circunstancias que se desarrollaron, durante esos años, de manera simultánea: 1) La situación de la educación elemental en los Municipios españoles 2) Las consignas Internacionalistas sobre la educación, que en España se entienden de manera peculiar; y 3) Las nuevas corrientes pedagógicas desarrolladas en países europeos y difundidas en nuestro país por intelectuales progresistas.

- Las primeras circunstancias aludidas se refieren a la deficiente situación de la educación básica en los Municipios que, prácticamente, en todo el territorio nacional estaba íntimamente relacionada con otras graves carencias en infraestructura urbana y servicios públicos. En concreto, en Madrid, a comienzo del siglo XX se identificaba el problema escolar como una cuestión higiénica, unida a las altas tasas de mortalidad infantil; así la creación de escuelas en lugares salubres –y que, además de la instrucción, a los niños pobres se les alimentase, vistiese, bañase, tomaran el sol e hicieran ejercicio físico– era entendido como una medida de mejora de la calidad de vida de las clases populares (Del Pozo, 1982: 153-154). En este sentido, durante la primera mitad del siglo se luchó por conseguir “*locales apropiados indispensables para la salud de alumnos y profesores, al mismo tiempo que para la disciplina y el cultivo del gusto estético, dos importantes factores de la obra educativa....*” (Cuadra, 1910:4). La raíz de estos problemas, considerados desde las formas de vida actuales, han seguido arrastrándose hasta el presente y se evidencian en que aún en muchas localidades las escuelas no tienen las condiciones o servicios básicos necesarios para su funcionamiento. Muestra de ello, y para continuar con el ejemplo de Madrid, en esta Comunidad a inicios del curso 2007-2008 era grave el déficit de infraestructuras, especialmente en las escuelas infantiles donde más de 30.000 niños se quedaron sin plaza; hubo más de 45 centros afectados por obras inacabadas que perjudicaron al menos a 22.500 alumnos de la región, además de que en cerca de 100 centros públicos de educación primaria no tenían gimnasio y en 31 había barracones y 300 aulas habilitadas –no creadas para esta finalidad–, afectando a más de 7.000 niños que dieron las clases en espacios previstos para otros usos, a lo que se le añadió el aumento de alumnos por clase, siendo el caso particularmente acuciante la masificación de las aulas de tres años que superaron los 25 alumnos en el aula (VVAA, 2007: 10-11), a lo que hay que agregar el excesivo coste del material escolar y el nefasto sistema de becas en citada Comunidad. Panorama no



muy halagüeño teniendo en cuenta que los Municipios de la Comunidad de Madrid son considerados de los más prósperos de España.

• Las segundas circunstancias que condicionaron la educación pública en los inicios del siglo XX fueron las proclamas de la Internacional Obrera sobre la educación que se dirigieron a que el Estado asumiera sus responsabilidades con respecto a la actividad educativa y, concretamente, en la 10ª Medida del Manifiesto Comunista se recomendaba a los proletarios que para la conquista de la democracia *la educación <debía ser> pública y gratuita de todos los niños; <se exigía la> abolición del trabajo de éstos en las fábricas...<y se abogaba por un> régimen de educación combinado con la producción material, etc.* (Marx y Engels, 1848). Pero en España estas proclamas sobre la educación se fusionaron con las impulsadas por el movimiento anarquista, en cuanto que las ideologías socialista y anarquista, que surgieron de controversias en la Internacional Obrera, se difundieron simultáneamente en nuestro país, que en el ámbito de la educación dieron como resultado dos posiciones diferentes: mientras que los anarquistas impulsaron una tendencia educativa sobre el desarrollo del niño de carácter libertario —eliminando las normas en el grupo de clase y defendiendo una actitud de los docentes no intervencionista—, los socialistas, aunque no confeccionaron ningún programa educativo propio, asimilaron las ideas de las corrientes pedagógicas que se estaban desarrollando entonces en otros países europeos y que compartieron en el territorio nacional con otras agrupaciones con las que mantenían complejas relaciones como republicanos, librepensadores, etc., todas ellas influenciadas, básicamente, por el pensamiento krausista, de carácter masónico, que había penetrado en universidades como la de Bruselas, país que fue visitado por Giner y Cossío en 1875 para recibir orientaciones y consejos, en los que se apoyaron para constituir, años después, la Institución Libre de Enseñanza.

En definitiva, la influencia de la Internacional Obrera en la educación en España se mostró en la defensa de la educación laica, racionalista y unificada, ideas que fueron reclamadas por los socialistas desde la convicción de que *la educación comienza a romper con el ideal individualista en que ha venido informándose y aspira a oponerse al egoísmo y al absoluto predominio que en la vida ejercen la concurrencia económica y la lucha por la existencia. La base de este nuevo espíritu <disposición generada por la educación básica y gratuita> consiste en restaurar el sentimiento social y la idea de solidaridad ... <para alcanzar el necesitado> progreso. <Pero lograr el avance deseado> exige a cada miembro social grandes y duros sacrificios y la fuerza para ello hay que buscarla en el sentimiento de solidaridad y fraternidad por el prójimo*” (Cossío, 1989: 8).

Las palabras anteriores sintetizan el convencimiento de que la educación lleva a la población a una toma de conciencia que permita evidenciar las injusticias provocadas por las desigualdades sociales, ya que los ciudadanos formados mantendrán unas actitudes más responsables y solidarias —actitudes que también son necesarias en la actualidad, a pesar de la mejora en las condiciones de vida—. Así, en 1918, en el XI Congreso del Partido Socialista, Lorenzo Luzuriaga presentó una propuesta que contenía las *Bases para un Programa de Instrucción Pública* que integraba, desde un único proceso, la educación de todos los niveles: preescolar, educación primaria, educación primaria ampliada y educación superior; además de incluir actuaciones complementarias de cultura, como era la alfabetización de adultos, y todo ello desde un concepto de enseñanza unificada como la consiguiente *desaparición de todas las barreras que separan a la enseñanza primaria de la secundaria, y esta de la superior, y que hacen de ellas verdaderos compartimentos estancos. Y tal unificación debe hacerse tanto en los planes de estudio como en el personal*



*docente* (Luzuriaga, 1918:8). El proyecto preveía conjuntamente a la reorganización del sistema escolar la reunificación del personal docente de todo el sistema educativo, para formar un Cuerpo único, con una preparación análoga en cuanto a su intensidad, diferenciándose solo en la especialidad a que se dedicara cada docente.

Esta propuesta tuvo como referente las experiencias de las escuelas unificadas asentadas ya, a comienzos del siglo XX, en Alemania, Francia y Bélgica, y se referían a un tronco común y único de enseñanza desde la educación preescolar hasta la universitaria, que reunía, simultáneamente, las características de obligatoriedad y gratuidad y, en buena medida, laicismo. Pero en el Congreso sólo se admitió la extensión de la enseñanza, la gratuidad y la laicidad, pero nada sobre la transformación del sistema escolar en su conjunto, ni de la preparación de los docentes ni la conformación de su carrera profesional. El tema volvió a ser motivo de reivindicaciones sucesivas por parte de la Asociación de Maestros Racionalistas, desde cuya iniciativa, como exigencia, se presentó en un Manifiesto al Ministro de Instrucción Pública, en 1920. En el texto, además de mejoras económicas, se exigía la regulación de la escuela pública y una preparación especial para el ejercicio docente (Márquez, 1920: 3), reclamaciones que fueron retomadas y expuestas, insistentemente, en años posteriores en el Parlamento por figuras destacadas como Fernando de los Ríos, en nombre de la minoría Socialista (1932:1) quien, en un brillante y ajustado discurso, justificó *la absoluta imposibilidad, en orden de las ideas, de establecer diferencias entre el maestro y el profesor universitario (...) porque el maestro tiene que tener la aptitud de comprender y hacer comprender al niño todo lo noble. De ahí la dificultad de su formación.*

La tercera circunstancia que intenta aclarar la labor educativa desarrollada en España durante las tres primeras décadas del siglo XX fueron las nuevas corrientes pedagógicas, denominadas *Movimiento de Escuelas Nuevas*, extendidas, simultáneamente, a principio del siglo en distintos países europeos; y que surgieron como una reacción contra las prácticas educativas de carácter impositiva y dogmática que no tenían en consideración, al niño y su desarrollo, siendo, en cambio, frecuente en las escasas escuelas públicas, privadas y las de propiedad de la Iglesia abusos de autoridad por parte del maestro, que basaba el aprendizaje en premios y castigos físicos. Por contra la *Escuela Nueva* se caracterizaba por disponer la enseñanza para que los alumnos aprendieran desde su capacidad y ritmo personal, responsabilidad y esfuerzo. Las ideas de la Escuela Nueva las introdujeron en nuestro país, entre otros, Giner y Fernando de los Ríos, Cossío y Zuloaga, todos ellos universitarios que viajaron a lugares en los que este Movimiento se estaba llevando a la práctica y difundieron estas experiencias fundamentadas en los proyectos y experiencias desarrollados por de personajes como Decroly -profesor de la universidad de Bruselas, que postuló que para ser eficaz la educación debe partir de las necesidades físico-psíquicas del niño y utilizar la observación sistemática y la experimentación de los fenómenos-; Claparède - médico francés, abogó porque los métodos pedagógicos favoreciesen y estimularan las necesidades del niño de observar, trabajar, jugar, etc.-; Fröbel - profesor de ciencias naturales en Francfort, fundó la institución escolar de los Kindergarten -Jardines de Infancia-, en los que se proporcionaba a los niños afecto y se estimulaba su fantasía en un ambiente natural- y Montessori - médica italiana, elaboró un sistema educativo basado en los principio de libertad, actividad e individualidad-

Los principios y prácticas de la Escuela Nueva han sido referentes esenciales para elaborar las propuestas educativas en España, primero para las Escuelas Laicas Graduadas, organizadas, como ya se ha dicho, desde la iniciativa de las sociedades obreras, posteriormente, durante el Gobierno de la Segunda República, por la Institución Libre de Enseñanza y, en la actualidad, orientan la labor

educativa de muchas escuelas públicas de educación infantil y primaria, en todo el territorio nacional. Pero mientras que a principios de siglo los maestros que ponían en práctica su actividad educativa utilizando métodos y procedimientos pedagógicos denominados entonces activos, lo hacían desde el convencimiento personal de los beneficios que estos procedimientos aportaban al progreso del pensamiento reflexivo y crítico y el desarrollo de la actitud basadas en la responsabilidad de los niños hacia su trabajo escolar; mientras que, actualmente, algunos maestros que creen poner en práctica en el aula métodos análogos a aquellos, centrando la labor educativa en la realización de tareas por parte de los alumnos, lo hacen, en muchos casos, por inercia, repitiendo rutinas aprendidas en la Universidad, lo que conduce a la automatización de actividades sin sentido realmente educativo para los alumnos, que no tienen lo hacen ni a qué aprendizaje les lleva su activismo.

Además de las experiencias citadas, resultado del Movimiento de la Escuela Nueva se desarrollaron otros proyectos educativos innovadores que se llevaron a la práctica, inicialmente, en los países en los que estas ideas se iban asentando. Entre estas experiencias, la que influyó de manera especial en España fue la procedente de las Escuelas de Bosques de Charlottenbourg (Alemania, 1905) que difundieron los médicos españoles asistentes al Congreso de Higiene Social, celebrado en París en 1908 (Del Pozo, 1982: 173) y otras también desarrolladas en provincias alemanas, a partir de 1907, como los Landerziehungsheim -Hogares de educación en el campo- Ambas escuelas eran comunidades de régimen autónomo, en las que se llevaba una vida sana favorecida por su ubicación en el campo. Los principios básicos del funcionamiento de las escuelas desde la consideración de prácticas higienistas fueron recogidos en las Notas sobre construcción escolar, que publicó el Museo Pedagógico Nacional, en 1911:

*Su emplazamiento evitará las condiciones antihigiénicas y las contrarias a su misión social y educadora. Estarán tan lejos de las callejuelas sin luz y las masas de edificios como cuarteles y tabernas, abandonándose el viejo criterio antipedagógico de ubicar la escuela en el mismo edificio que otros servicios comunitarios como el juzgado, la alcaldía, la casa de socorro o la cárcel (Ibíd).*

De hecho, las Escuelas Laicas Graduadas se extendieron a muchas provincias españolas y se encargaba de la educación de los hijos de los obreros. La enseñanza racionalista partía de la convicción que *la Humanidad educada e instruida racionalmente en la escuela científica, se explicará la mayoría de esos fenómenos y los trabajará con el afán por arrancar de la Naturaleza los secretos que encierra aunque no puede explicarse. <En ella, el maestro expone los hechos para que el alumno> compare, analice, racionalice y él mismo se sugiera la contestación* (Ortiz, 1910: 4).

*En estos centros se ponían en práctica planes de estudio y métodos pedagógicos que facilitaban el desarrollo de las facultades de los futuros ciudadanos de manera que <los alumnos> salían de la escuela sabiendo razonar, abstraer, generalizar y con una voluntad bien formada para practicar el bien* (Martínez, 1910: 2). *En estas escuelas se educaba para el cumplimiento del deber y el ejercicio del derecho, y el cumplimiento del deber no exige ni premios ni castigo* (Melía, 1908:1), por lo que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no se utilizaban procedimientos coactivos, ni había exámenes para verificar el grado de aprendizaje de los alumnos, y en su lugar, se comprobaba el trabajo diario de cada alumno, y de ellos se hacían exposiciones públicas, que se exponían al finalizar el curso (Jardiel, 1908:3) y a las que acudían padres, alumnos y sus maestros y ciudadanos en general. En las exposiciones se presentaban

dibujos de proyección ortogonal, delicadas labores, adornos, pulcros cuadernos de problemas de aritmética y geometría, etc. (De Editorial, 1929:3). En definitiva, en las Escuelas Laicas Graduadas *se preparaba a los niños para una vida libre, racional que les sirviera para deliberar sobre los ejercicios escolares, para comparar, criticar y para inventar por sí mismos, para consultar a los profesores con la franqueza que imprime la confianza, y para tomar la escuela como un pequeño taller y laboratorio de vida (Ibíd).* Además, en las escuelas se seguía el sistema de coeducación de los niños y niñas <que> daba admirables resultados, <en cuanto los niños> se ayudan con respeto mutuo y compañerismo fraternal, necesarios para que sean ciudadanos de una sociedad libre de toda imposición tiránica (Martínez, 1910:2-3)

A continuación se muestra un cuadro en el que se puede apreciar, de forma comparativa, los planes de estudio para la Educación Primaria en tres años e instituciones el que se puede percibir grandes diferencias en lo que se consideran temáticas básicas que los niños debe aprender en la escuela primaria:

<b>PROGRAMA DE LAS ENSEÑANZAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA NACIONAL</b>	<b>PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS LAICAS</b>	<b>PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>
Información de la Institución Libre de Enseñanza a la Comisión de Reformas Sociales, 1884 (VVAA, 1970)	Reglamento Interior de la Sociedad Obrera de las Escuelas Laicas Graduadas. Madrid. 1908	Ley Orgánica de Educación de 2/2006, de 3 de mayo –LOE-
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura.</li> <li>2. Escritura.</li> <li>3. Gramática.</li> <li>4. Aritmética.</li> <li>5. Doctrina.</li> <li>6. Geografía e Historia.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajos manuales: construcción de objetos, labores y dibujo.</li> <li>2. Naturaleza e Industria: Fisiología e Higiene; Física, Química, Historia Natural –aplicaciones agrícolas e industriales-, Geografía astronómica.</li> <li>3. Lengua Española: Lectura, Escritura, Redacción, Análisis, Invención, composición, Canto y Recitación.</li> <li>4. Matemáticas: Aritmética, Geometría, Nociones de Agrimensura.</li> <li>5. Vida social: Geografía política-descriptiva; Nociones de Comercio; Historia de la civilización, Instrucción cívica.</li> <li>6. Gimnasia: Ejercicios corporales, paseos, excursiones, visitas a fábricas, talleres y museos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento del medio natural, social y cultural.</li> <li>2. Educación artística.</li> <li>3. Educación física.</li> <li>4. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura,</li> <li>5. Lengua extranjera.</li> <li>6. Matemáticas.</li> <li>7. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.</li> </ol>

Progresivamente, durante el gobierno de la Segunda República se amplía el interés y las actividades a favor de la formación de la población adulta, y de forma más modesta, por la formación de los padres y madres, en un anticipo de lo que actualmente se denominan Escuelas de Padres, organizándose conferencias como la celebrada en enero de 1926 sobre: *Problemas capitales de España: educación e institución*, impartida por José Morete, abogado y exgobernador de Barcelona, a la que se sumaron conferencias y otras actividades como el acto de propaganda sanitaria organizado por el Instituto de Sanidad y Pedagogía, en el que

intervinieron los Dres. Juarros y Recasens, médicos de la Beneficiencia pública (De Editorial, 1926: 1) y la Conferencia impartida por Dña. Dolores Cebrián, profesora de la Escuela Normal de Maestros (De Editorial, 1926:5). Esta inquietud de coordinar la educación escolar y familiar sigue siendo un hiato en el actual sistema educativo, y que debe constituir un reto para toda la comunidad educativa.

En síntesis, la extensión de experiencias educativas progresistas se fueron desarrollando de manera lenta, pero continua en toda la geografía nacional hasta el estallido de la guerra civil, que clausuraron todas las escuelas, mataron a cientos de maestros y prohibieron la enseñanza racionalista. De manera que los anhelos de enseñanza laica y graduada se consiguieron sólo en parte porque estas experiencias educativas fueron breves y no dio tiempo a perfeccionarlas y aplicarlas de manera generalizada; pero sus convicciones, su exigencia sobre la formación singularmente cualificada de los maestros y el respeto a la naturaleza del niño continúa siendo un referente para muchos docentes de nuestro país. Aunque ahora, como entonces, lo más difícil en la educación básica era <y es> *encontrar buenos maestros* (Meliá, 1908: 1).. Entonces – a principios del siglo XX- esta carencia podría ser justificada, pero en el siglo XXI es inexcusable que se siga denunciando deficiencia, ¿abandono?, del magisterio, a pesar de la enorme trascendencia que la actividad docente tiene en la educación de todos los ciudadanos.

Un segundo momento destacado de la enseñanza primaria en nuestro país se desarrolla durante la dictadura en un ambiente de represión, que obliga a que en las escuelas se adoctrine en el fanatismo de la religión católica y se coaccione y amenace los maestros que muestren un pensamiento racional y crítico. No obstante, y sin apartarse de la moral cristiana ni cuestionar el poder político, se fue forjando una corriente de pensamiento denominada *educación personalizada* que realzaba la singularidad del alumno en el proceso educativo y considera la importancia del entorno escolar (García Hoz, 1971: 84). Se vuelve a una relativa apertura de temas y autores de otros países, pero los contenidos que interesan son, estrictamente, de índole organizativo, como por ejemplo, la forma de evaluación de la escuela (Ragard, 1966) o el trabajo en grupo en la clase (Matthew, 1965), entre otros. También se retoma, discretamente, la consideración de que la educación de los alumnos tiene que ir unida a la formación de los profesores, puesto que *la educación personalizada implica un cambio en el concepto de profesor o maestro <y entiende que> el maestro no es simplemente un explicador ... el maestro tiene por misión provocar en cada alumno el encuentro sujeto-objeto del acto de conocer* (García Hoz, 1971: 71)

Esta concepción de la enseñanza reconoce la necesaria interacción entre la escuela y la sociedad. Estas ideas parten de que la educación es un *perfeccionamiento de las potencias del hombre porque en ellas actúa de una manera inmediata (...), y entiende que individualización de la enseñanza es necesaria para adaptar el proceso educativo a los intereses, aptitudes y deficiencias de cada alumno* (1960: 24). Además, considera que el maestro debe poseer unas cualidades que influyen en la educación: externas, como la edad, el sexo y más complejas, como el conocimiento de la materia que enseña, la capacidad de adaptarse a los alumnos, la habilidad para preparar las lecciones (1960: 115). Igualmente suponen que en las funciones del maestro han de ser consideradas: 1) su propia persona, como miembro de la comunidad en la que existe la institución escolar; 2) las actividades del profesor dentro de la institución escolar, en la que hay a su vez dos situaciones fundamentales: la del maestro dentro del conjunto docente y la del maestro en relación con sus alumnos; y 3) el maestro aisladamente, prescindiendo de sus relaciones con los demás (Ibíd. 78-82) <pero, ¿es posible aislarse de los demás durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje?>

En una primera aproximación los pensamientos anteriores pueden considerarse satisfactorios y válidos incluso en la actualidad, pero el sentido en el que se basan y a las finalidades que sirven parten de un concepto del conocimiento acabado y dogmático: *los contenidos científicos delimitados con precisión y validez permanente* (Ibid. 187) que seleccionan e interpretan aquellos que están al servicio de las clases dominantes para que las nuevas generaciones reproduzcan acríticamente lo que debe ser aprendido y no cambiar el orden social. Por lo que el sentido de perfeccionamiento de las potenciales del hombre no se permite, en sentido pleno, sino que están encorsetado por el conservadurismo y el elitismo.

Un tercer momento en la concepción de la educación básica, y la consecuente repercusión en los cometidos y formación de los maestros aparece en los años ochenta y al calor de la Reforma educativa normada en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE–, en 1990. Este enfoque centra el aprendizaje escolar en lo que denominan *reconstrucción de la cultura en el aula* (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997:63) y pretenden reaccionar frente a las directrices inflexibles, al dogmatismo de las enseñanzas y a su carácter ideológico, propias del pensamiento predominante en los años anteriores en España. Como contrario, plantean que *la escuela es la institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones* (Ibid.: 18) que debe facilitar el desenvolvimiento de los individuos con capacidad de pensar, y actuar de manera racional y con relativa autonomía. Y otorgan importancia fundamental en la enseñanza a los *intercambios sociales* <al considerar que son los que> *orientan las prácticas educativas concretas*. En definitiva, sitúan como eje de la educación el que denominan *conocimiento experiencial que transforme los modos habituales de aprender y enseñar*. Para conseguir tal objetivo, esta corriente de pensamiento introduce una serie de términos a modo de emblemas del cambio como paradigmas o modelos <¿arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo?>, estrategias <¿proceso regulable, el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento?>, técnicas <¿procedimientos y recursos que sirven a una ciencia o un arte?>, curriculum <plan de los componentes organizativos de un programa educativo?>. Interrogantes que señalan las contradicciones que establecen como planteamiento inicial: el pensamiento racional, la autonomía, las singularidades y profunda movilidad de las situaciones educativas y lo que proponen para su puesta en práctica: *paradigmas o modelos, estrategia, técnica, diseño curricular*. Es decir, propugnan esquemas fijos, a modo de *paradigmas o modelos*; soluciones repetibles en forma de *estrategias*; intervenciones cerradas con el uso de técnicas predeterminadas, *diseños curriculares superficiales*. Así, estos planteamientos en lugar de asentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje lo que hacen es vaciarlos de su sentido y entidad propia, reincidiendo en la disintonía entre la teoría y la práctica.

En cuanto a la formación de los profesores consideran que debe partir del enfoque reflexivo desde la práctica, en cuanto que entienden que *los docentes se enfrentan a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas que precisan para su solución provocar la elaboración y reelaboración consciente y permanente de los argumentos prácticos que utiliza el profesor para justificar explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales* (Ibid).

Estos defensores del denominado *paradigma sociocrítico* entienden las interacciones educativas como una confrontación, en lugar de un proceso compartido de aprendizaje mutuo, y prejuzgan como conflictivas las relaciones entre profesores y alumnos, que aunque cambiantes, inciertas y complejas, no lo son a priori sino motivadas por las singularidades de los alumnos y la dificultad que entraña enseñar y aprender. Así, consideran que la función básica del docente es solucionar situaciones concretas de la práctica diaria, por lo que entienden que *trabajar con los*

*argumentos prácticos* que utiliza el profesor es la mejor manera para atender y enriquecer el desarrollo profesional, lo que se hace mediante el proceso de *reflexión en la acción* (Elliot, 1990), entendido como una *conservación reflexiva con la situación problemática concreta* (Ibíd. 415-417). En estos argumentos se vuelve a apreciar la demagogia, confusión de partida, imprecisión y superficialidad sobre lo que suponen que debe realizarse la acción educativa de los maestros: solucionar los problemas del día. Y olvidan que lo esencial en la educación es el conocimiento y su comunicación, y que la formación de los docentes debe basarse en los fundamentos de ese conocimiento y los métodos que permitan su comunicación, como referentes estables de la preparación docente, puesto que el día a día es imprevisible y naturalmente desigual, por lo que no se pueden generar respuestas generalizables desde ellos.

Otra corriente de pensamiento defendida en la actualidad es la que entiende que *la educación es un proceso compuesto de hechos que constituyen acciones encaminadas al logro de vivir y hacerlo lo más satisfactoriamente posible. Esta satisfacción implica esfuerzo en todo momento y normas para su realización*. <Así entendida>, la educación es fundamentalmente una actividad comunicativa (González Jiménez, 1990, 1993, 2002) y lo es necesariamente en cuanto el procedimiento en sí es potenciador de los resultados educativos, contribuyendo a lo que se pretende, con lo que se busca enseñar a vivir con el progresivo uso de la razón educada (Ibíd, 2005: 717); una educación que sea la continuidad natural de la genética (González Jiménez y otros, 2009). En concordancia con lo anterior, la función esencial de la escuela es *educar la razón, entendida ésta como la manifestación singular en cada persona del proceso evolutivo* (Ibíd. 2006:71). Así, al ser el resultado que la racionalidad busca como respuestas, el educar la razón supone orientar la actividad educativa para que cada alumno genere y desarrolle su conocimiento –acción y efecto de conocer - fruto del constante esfuerzo del organismo por comprender y adaptarse al entorno (Piaget, 1977, 1982, 1987).

Esta concepción de la educación entiende que enseñar no consiste en anticipar todos los elementos del pensamiento y conducta que acontecen en las situaciones de aula, sino en preparar para que esos pensamientos y conductas se elaboren en cada circunstancia de forma adecuada y se haga desde las cualidades y capacidades en las que consiste esencialmente el aprendizaje (González Jiménez, 2006b, 2008). Es decir, en educación se buscan los principios que impulsan la ejecución de las acciones, no éstas mismas, y se busca también el dominio de esos principios por cada persona. Así, los principios, los fundamentos y los métodos del ámbito de conocimiento que sirve de pretexto para desarrollar el pensamiento inquisitivo y racional en los alumnos. Asertos que para ser llevados a la práctica necesitan de maestros preparados para ello y de condiciones organizativas distintas a las que el sistema educativo actual permite. En concordancia con lo anterior, la formación de los maestros de educación primaria *se dirigirá a preparar profesionales de la educación que deben ser paidólogos, capaces de una acción directa y dirigida a poner las bases de la persona, de la vida armónicamente integrada en el proceso evolutivo al que pertenecen (...) cuya formación debe organizarse desde una carrera profesional de los docentes* (González Jiménez y otros, 2009: 353)

En conclusión, la falta de una formación que profesionalice singularmente a los docentes se evidencia en nuestro país por el empobrecimiento de la actitud descubridora y la insensibilidad de algunos docentes por todo lo que existe fuera de su programa -¿currículo?-, defectos sumamente graves en la formación de los maestros. Hechos que ponen en evidencia la actualidad del reiterado reclamo de la carrera docente de los profesionales de la educación, iniciada a principios del siglo XX. Entonces se pensaba que la formación en la Universidad ampliaría los



horizontes y añadiría las sensibilidades propias del trato universitario; pero la Universidad lleva ya muchos años encargándose de la formación de los docentes sin poner solución a esta carencia, aún cuando la propia Universidad sigue necesitando a la escuela primaria para extender su obra a los ciudadanos y establecer contactos con ella a fin de recoger, de paso, a los más selectos para que contribuyan al progreso y al bienestar general. Este contacto no será posible sin la escuela primaria y sin los maestros, y no tendrá los maestros hasta que la Universidad no los haya formado desde una selección de partida que debe continuar con una formación que acabe con la superficial e inadecuada que, como inicial o continua ahora se realiza para la formación de los maestros, y que debe ser permanente por diversas razones, entre otras, porque en ella se debe tener en cuanto la función de generar en la conciencia infantil el avivar la sed de saber, la curiosidad y el respeto hacia todos y desde todos. Por eso el maestro tiene que tener como principio inolvidable el comprender y hacer accesible al niño todo lo noble, asó como *propiciar el desarrollo del pensamiento, inquisitivo y crítico que lleve a los alumnos a conocer, ... lo que hace, esencialmente, en una comunicación en la que acompasa su discurso a los ritmos individuales, incentiva los esfuerzos personales e induce a la reflexión y a la pregunta* (Macías, 2001: 598)

Sería un buen momento el actual en el que España se integra en el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– para erradicar en los centros de enseñanza el aprofesionalismo, denunciado desde principios del pasado siglo, propiciado, entre otras causas, por la falta de una Carrera docente que se inicie por la selección de quienes quieren dedicar su vida profesional a enseñar, y que deben poseer unas cualidades de partida básicas, que Fernando de los Ríos (1932: 4) las resumía en *tres emociones fundamentales: una profunda fe en la cultura, un denso amor hacia el niño y un alto sentido del respeto que se debe a la conciencia de la criatura que se le entrega* y que González Jiménez y Macías (2004:309) las entienden, en el presente, como vivencias y actitudes de los maestros: *conocimiento, interés y compromiso*, a lo que González Jiménez y otros (2009) añaden: *coherencia y responsabilidad*.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Azorín, F. (1920). La Instrucción Primaria. El Socialista, 6 de febrero, nº 3428:1.
- Constitución Española de 1912. Título X. Instrucción Pública.
- Cossío, B. (1898). La acción social en la educación. El Socialista, nº 634, 1º de mayo: 8.
- Cuadra, J. (1910). Locales para la escuela. El Socialista, nº 1251, 4 de marzo: 4.
- De Editorial (1926). Conferencias. El Socialista, 1926, nº 5285, 12 de enero: 1.
- De Editorial (1926). Conferencias. El Socialista, 1926, nº 5550, 18 de noviembre:5 .
- De Editorial (1929). En las escuelas del Puente de Vallecas. El Socialista, nº 6399, de 13 de agosto: 3.
- De Editorial (2007). Aula Sindical. Año XIX. Nº 61, septiembre–octubre 2007. Madrid.
- Del Pozo, Mª M. (1982). La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900- 1931). En Historia de la Educación. Vol. XII-XIII (1993-94) (149-184). Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Editorial Universitas. Pendiente de publicación.
- Elliot, J. (1990). La investigación –acción en educación. Madrid. Morata.



- Fernando de los Ríos (1932). La batalla de España por la escuela. *El Socialista*, nº 7196, 1 de marzo: 4.
- FETE-UGT. Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid.
- García Hoz, V. (1960). Principios de pedagogía sistemática. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1967). Agrupamiento de alumnos. *Revista Española de Pedagogía*, nº 97, enero-marzo.
- García Hoz, V. (1971). Educación personalizada. Madrid: Instituto de Pedagogía. CSIC.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1997). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- González Jiménez, F.E. (1990). Sobre la fundamentación y el valor de la didáctica. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 1, nº 2, 241-266. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- González Jiménez, F.E. (1993). Estudio sobre los fundamentos, cometidos y estructura de una Facultad de Educación –Centro de formación de los profesores-. Universidad Complutense de Madrid. Documento registrado.
- González Jiménez, F.E. (2002). Memoria para la creación de una Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Castilla La Mancha- Cuenca. Documento registrado.
- González Jiménez, F.E. (2005). Investigar sobre la actividad educativa: trascendencia en la formación de los docentes. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16, nº 2, 715-748. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- González Jiménez, F.E. (2006). Conocimiento, comunicación educativa y formas de vida. En VVAA. *Epistemología del aprendizaje humano* (pp. 47-122). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- González Jiménez, F.E. (2006). Coord. Investigación. Memoria de la investigación “Análisis comparado, evaluación y prospectiva de la formación inicial del profesorado en y para el EEES”. HYPERLINK "<http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/casaAva.asp>" <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/casaAva.asp> MEC- Programa de Estudios y Análisis.
- González Jiménez, F.E. (2008). Coord. Investigación. Memoria de la investigación “La tutoría en la Universidad. Selección, proceso formativo y actividad de los tutores: una práctica. Universidad Complutense de Madrid. Nº proyecto 698. Vicerrectorado de Innovación y EEES. Convocatoria de Proyectos de Innovación y mejora de la calidad docente.
- González Jiménez, F.E. Y Macías, E. (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 15, nº 1, 301-336. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- González Jiménez, F.E. et al (2009). Selección, formación y práctica de los docentes investigadores de Educación Superior con la perspectiva del Espacio Europeo. Pendiente de publicación.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1972). Historia de la educación. Madrid: Narcea.
- Jardiel, E. (1908). Nuestras escuelas. *El Socialista*, nº 1178, 2 de octubre: 3.
- Kant. I. (2002). Lecciones de ética. Barcelona: Crítica.
- Ley de Instrucción Pública de 1857. Ley Moyano.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo).
- Luzuriaga, L. (1918). Bases para un programa de instrucción primaria. *El Sol*, 25 de noviembre: 8.

- Macías, E. (2001). Persona y diversidad: implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, nº 2, 601-627. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- Macías, E. (2007). Conductas violentas en educación secundaria. Una experiencia de intervención y propuesta de formación de tutores. En Gázquez Linares, J.J. y otros (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 191-196). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Márquez, A. (1931). Congreso de la Asociación General de Maestros. *El Socialista*, nº 1412, de 5 de abril: 3.
- Martínez, R. (1910). Escuelas laicas. *El Socialista*, nº 1274, 12 agosto: 2-3.
- Marx, K. y Engels, F. (1848). Manifiesto del Partido Comunista, 1848. 1978:53.
- Matthew, B. M. (1965). *Aprendizaje del trabajo en grupos*. Buenos Aires: Troquel.
- Melía, J. (1908). Por la enseñanza laica. *El Socialista*, nº 1182, 13 de octubre: 3.
- Ortiz, J. (1910). La Escuela laica. *El Socialista*, 1º de mayo, nº 1259: 4.
- Piaget, J. (1975). *Génesis de las operaciones lógicas elementales*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1990). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI. (10ª Ed.)
- Ragard, W.B. (1966). *Modern Elementary Curriculum*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Reglamento interior de la sociedad obrera de las escuelas laicas graduadas (1908). Madrid: Imprenta Inocente Calleja.
- Unamuno, M. (1899). Individualidad e Individualismo. *El Socialista*, 1 de mayo, nº 686: 3.
- VV.AA. (1970). Información de la Institución Libre de Enseñanza a la Comisión de Reformas Sociales, 1884. En VV.AA., *La clase obrera a finales del siglo XIX*: 75.
- Zola, É. (1900). Ciencia y religión. *El Socialista*, 16 de noviembre, nº 767: 2.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza.



# SOBRE LA VOCACIÓN DE MAESTRO

Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey

*A Jesús Asensi, querido colega y amigo,  
que sabe de vocación y magisterio,  
en el aula y fuera de ella.*

## RESUMEN

La figura del maestro, con una larga tradición histórica de modelos o “imágenes”, incorpora una amplia variedad de aspectos difíciles de enumerar y analizar. Entre ellos, el referido a la vocación, rasgo o atributo vinculado usualmente a la profesión docente, a veces como un concepto central de la misma. El presente artículo es una aproximación a varios textos y manuscritos de dos conocidos filósofos españoles: Manuel García Morente y María Zambrano; ambos aportan valiosas reflexiones y observaciones de “hondo calado” en torno al tema de la vocación, que enriquecen la consideración teórica de la educación y de la propia tarea docente.

**PALABRAS CLAVE:** Filosofía española, Historia de la educación española, Vocación del Magisterio, Responsabilidad de los profesores,

## ABSTRACT

The figure of a teacher, with a long historical tradition of models and “images”, incorporates a wealth of aspects, which are difficult to list and analyze. Among them, figures there’s one referring to vocation, as an important concept in the teaching profession’s consideration. The current paper approaches some texts and manuscripts by two well-known Spanish philosophers: Manuel García Morente y María Zambrano; both of them contributing valuable reflections and observations of “deep thought” about the topic of vocation, which enriches the theoretical consideration of education and educational labour.

**KEY WORDS:** Spanish Philosophy, History of Spanish Education, Vocation for teaching, Aims of teacher education

Más allá de la perspectiva que ofrece la sociología de las profesiones, y de las llamadas genéricas a su mayor o menor funcionalidad y valor social, la figura del maestro cuenta entre nosotros con una larga tradición histórica de modelos o “imágenes”, que incorporan una riqueza de aspectos difíciles de enumerar y analizar. Entre ellos, es frecuente referirse a la *vocación*, rasgo o atributo usualmente vinculado a la profesión de maestro. Ciertamente que, en nuestros días, la incidencia del factor vocacional en la elección de los estudios de magisterio y en el ejercicio de la propia profesión, resulta cuanto menos problemática; pero no faltan estudiosos e investigadores que resaltan la importancia de este ingrediente, como un concepto medular en la consideración de la profesión docente. Así lo entiende, por ejemplo, el prof. Yela Granizo, que habla de la

vocación como una condición primera y prioritaria del verdadero educador, que implica “gozar enseñando, gozar comprendiendo e indagando, descubriendo al otro, y tercero, gozar ofreciéndose al otro”<sup>1</sup>.

Diversas razones, personales y profesionales, nos han llevado a ocuparnos recientemente de diferentes textos y manuscritos sobre educación de varios filósofos españoles del siglo XX, entre los que destacan Manuel García Morente y María Zambrano. En ambos autores encontramos valiosas reflexiones sobre cuestiones educativas, en las que no faltan observaciones de “hondo calado” en torno al tema de la vocación, que enriquecen la consideración teórica de la educación y de la propia tarea docente. El presente trabajo es una aproximación a los textos y manuscritos de los autores citados, cuyo análisis forma justamente el hilo conductor del mismo.

MANUEL GARCÍA MORENTE<sup>2</sup>. Catedrático de la Universidad de Madrid y figura destacada de la filosofía española del siglo XX, su entrega y dedicación a la docencia corren parejas con su profundo interés por los temas educativos, a los que dedicó varios ensayos en diferentes publicaciones: *BILE*, *La Lectura*, *Revista de Pedagogía*, *Revista de Occidente*, *Ejército*, etc. Seis de ellos aparecieron en la *Revista de Pedagogía*, entre 1922 y 1936, en los que reflexiona sobre el sentido de la educación en la vida humana. Dos de esos trabajos se centran en cuestiones relacionadas con la profesión docente: “La vocación del magisterio” (abril, mayo 1924), y “Virtudes y vicios de la profesión docente” (enero 1936). Lo que sigue a continuación es precisamente una aproximación al primero de los artículos citados (“La vocación del magisterio”)<sup>3</sup>, en el que se propone trazar el “perfil psicológico” del “buen maestro”.

Una primera vía para conseguirlo sería centrarse en la figura de un prestigioso docente (Pestalozzi, Giner...) y estudiar su conformación efectiva, en cuanto a los rasgos de todo tipo que permitan dibujar “la topografía de su alma”. Tal método, sin embargo, apunta Morente, es “de resultados inciertos siempre y falaces”; ante todo, por la dificultad de discernir en cada caso lo que pertenece a la psicología del personaje, y lo que en él concuerda con las “exigencias ideales” de la profesión. A partir de ahí, opta por un cambio de perspectiva: estudiar “cómo debe ser el alma del maestro”, determinando previamente cuál sea la esencia del “acto educador”; de esta noción esencial, añade, se desprenderán ciertas condiciones espirituales para su realización, “y esas condiciones, vertidas a lo psicológico y reunidas en síntesis personal, constituirán la vocación del Magisterio, en el sentido ideal, típico y paradigmático de la palabra” (p. 138).

En su primera aproximación, Morente considera que el “acto educador” es el que “tiene por objeto la realización, en las almas jóvenes, de ciertos valores inmanentes” (p. 140). Así, la tarea del educador se dirige a que los educandos realicen en sus personas esos valores (belleza, verdad, nobleza, valentía, emoción religiosa...), en la mayor plenitud posible. Sin embargo, al hilo de la “teoría filosófica de los valores”, Morente distingue entre valores (cualidades) y *bienes* (cosas en

---

1 Entrevista en Menores, núm. 6, 1987, pp. 5-10.

2 Nacido en Arjonilla (Jaén), el 22 de abril de 1886, cursa estudios en Francia (Bayona, Burdeos, París) y Alemania (Marburgo, Berlín, Munich), y en 1912 obtiene la cátedra de Ética de la Universidad Central. Autor de numerosas obras (La filosofía de Kant, La filosofía de Bergson, Lecciones preliminares de filosofía...), Morente desarrolló una importante labor como traductor: Kant, Husserl, Brentano, Spengler... En 1930 es nombrado Subsecretario de Instrucción Pública, y en 1931, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, donde fue artífice del Plan provisional -conocido como “Plan Morente”-, y decidido impulsor de la Sección de Pedagogía, creada en 1932. Convertido al catolicismo a raíz del trauma personal durante la guerra civil, fue ordenado sacerdote a principios de 1941. Recuperó la cátedra de filosofía en Madrid y continuó impartiendo sus clases hasta su muerte, el 7 de diciembre de 1942.

3 El texto completo del artículo puede verse en Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (Eds.): *Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía* (1922-1936), S. C. de Tenerife, Ed. Idea, 2007, pp. 136-155. Citamos por esta edición.

que se realiza el valor); y puesto que la educación ha de mantenerse próxima a la vida, su referencia no es “a los valores puros y abstractos, sino a los bienes –cosas y personas- en que los valores se realizan” (p. 141). El acto educador, por tanto, puede definirse como “la realización de los bienes y valores personales en almas jóvenes” (p. 142); ahora bien, esa realización de valores superiores en el educando –advierte- no se produce por los valores mismos (Justicia, Verdad, Belleza...), “sino por avalorar la vida, intensificarla, ennoblecerla” (p. 144).

Para llevar adelante ese “acto educador”, sigue Morente, el docente “ha de tener un alma de tipo social”, puesto que el acto educador no se dirige a cosas, sino a personas. Sin embargo, establece una diferencia radical entre el educador y otros “tipos sociales” (médico, sacerdote, político): mientras que el interés de estos últimos radica en suscitar y mantener un determinado valor (salud, religiosidad, ciudadanía...), “lo que al pedagogo le importa es que el niño sea *estimable y valioso*; no los valores mismos con que el niño pueda hacerse estimable y valioso” (p. 145). La distinción, por supuesto, incide en el sentido profundo de la tarea docente, centrada, más que en los valores “en sí”, en la forma singular en que cobran vida “encarnados” en las palabras, gestos y acciones de los alumnos.

En el apartado titulado “El amor pedagógico”, Morente habla de la relación maestro-discípulo, con referencias a la opinión generalizada, que hace del *amor* el elemento central de la vocación: “He aquí, pues, una opinión universal: en la vocación del maestro lo esencial es el amor a los niños” (p. 146). Pero, tras examinar la tesis con atención, la rechaza por insuficientemente fundada: “Por mucho que se diga y repita, por bellas pláticas y nobles frases tiernas que se construyen, es falso que el pedagogo ame a los niños. No puede amarlos: no puede sentir ante ellos esa devoción, esa adoración característica que al amante le infunde una como clarividencia, con la cual percibe en el amado una infinidad de valores superiores” (p. 147). ¿Entonces? La respuesta, concluye, implica invertir los términos de la cuestión, con lo que el problema planteado adquiere una nueva e inusual dimensión:

“No es el pedagogo el que ama al niño; es el niño el que ama al pedagogo. Esta es la verdadera relación pedagógica; porque, en efecto, el niño percibe en el pedagogo –en el buen pedagogo- un ser superior, exornado con multitud de perfecciones, una meta, una aspiración a realizar, un modelo que imitar, una persona a quien es grato complacer y penoso desagradar. El buen pedagogo se lleva prendidos en sus labios y en sus manos los corazones de los niños” (p. 148).

En esa capacidad de cautivar las almas y rendir voluntades, el maestro ha de reunir varias cualidades: Primero, “es preciso que el educador *quiera* hacerse amar, esto es, que al educador le interese el amor de los niños. Esto, en la práctica, significa que al educador le importen más las vidas infantiles que los valores abstractos y perciba las cualidades culturales siempre como adjetivos de un sustantivo, que es el niño concreto, individual caracterizado” (p. 149). Se advierte, una vez más, la prioridad que Morente concede a la dimensión *vital* de los valores, frente a la tesis *formalista*; en educación, pues, lo *estimable* no son tanto los valores en sí, cuanto “entrañados” (Zambrano) en la persona del educando.

Pero hay un segundo requisito: “no basta que el maestro quiera hacerse amar. Es necesario también que *pueda* conseguirlo. Y para ello, el educador ha de ostentar en su persona un cierto número de valores que, percibidos por los niños, conmuevan sus corazones pueriles” (p. 149). Por supuesto, no se refiere a valores superiores (Justicia, Arte, Poesía...), sino que han de ser ante todo “valores vitales”:

“El maestro ha de valer como hombre; más por sí mismo que por instrucción o por capacidad inventiva o por disposición artística. El maestro ha de ser lo que se dice un hombre simpático, esto es, fino, culto, cariñoso, alegre, hábil, paciente. En su personalidad vital deben estar incorporados

los valores, de manera que nunca el niño advierta distinción alguna entre lo que el maestro dice y lo que el maestro hace o es” (p. 150).

La última advertencia, plagada de “sentido común”, enlaza con las conclusiones de la mayoría de autores, que subrayan la importancia de la “coherencia” en la labor del magisterio; esto es, la sintonía o concordancia entre “hacer” y “decir”, entre ser y pensar.

Morente destaca dos nuevas cualidades o componentes de la vocación magistral: la autoridad, que “no es otra cosa que el cariño de los discípulos. El maestro querido lo obtiene todo”, y el *tacto fisiognómico*, “es decir, penetración, capacidad de descifrar almas infantiles”, cualidad que no se puede reducir a leyes o preceptos, ya que ha de ser “sensible al contexto”, esto es, atender a la diversidad de circunstancias y de personas.

El trabajo finaliza con dos apartados titulados, respectivamente, “La feminidad” y “La tragedia del maestro”. En el primero de ellos, desde su profundo conocimiento del “mundo del niño” –título de uno de sus trabajos en la *Revista de Pedagogía*– Morente apunta una exigencia que envuelve y da sentido “práctico” a las observaciones anteriores:

“Para que el maestro conquiste el amor del niño es preciso que el maestro, siendo un hombre lleno de valores, tenga, sin embargo, él también algo de niño, un cierto infantilismo, un carácter tal que en el fondo los niños piensen: ‘Éste es de los nuestros’” (p. 151).

El párrafo cobra todo su sentido cuando se relaciona con una observación posterior, que enlaza con el propio título del apartado y lo justifica:

“Todos esos rasgos que hemos llamado el infantilismo del maestro, su indeterminación vital, su inclinación a los niños, su jovialidad o humor, su vitalidad profunda, que le hace poner los valores al servicio de la vida y no la vida al servicio de los valores, todos esos rasgos son típicamente femeninos. El maestro tiene un aspecto de su alma impregnado de feminidad. En efecto, en el género humano, es el sexo femenino el más cercano a las fuentes de la vida. La mujer se halla más próxima al niño que el hombre. No sólo en sentido anatómico y fisiológico por su estructura, sus formas y sus funciones, sino en sentido psicológico y moral” (pp. 153-154).

Tras diversas consideraciones sobre la distinción entre hombre y mujer, con referencias a Bergson, Morente concluye que el buen maestro puede compararse con un peculiar “Don Juan femenino”, un conquistador de corazones pleno de vitalidad e interesado, “más que en los valores de la vida, en la vida misma adquiriendo valores”.

En el apartado final (“La tragedia del maestro”), Morente alude a la “condición bifronte del maestro”, germen de una “profunda tragedia que hace de su vida una de las vocaciones más dolorosas”. El argumento se resume en pocas palabras: entregado a su tarea, el maestro, lleno de emoción y orgullo, contempla cómo el niño crece, se desarrolla y comienza a realizar valores, transformándose en un hombre; el maestro ve así con nuevos ojos al que hasta hace poco era un discípulo y advierte que la relación entre ellos se ha invertido:

“Ahora ya es él, el maestro, el que ama; y, en cambio, el ex niño, ahora hombre joven, mira allende la escuela, al vasto mundo a donde le llama la vida. Y la tragedia del maestro es tanto más honda cuanto que el maestro ha cumplido su misión con éxito más lisonjero”.

“Sólo tiene un consuelo: que, como unos chicos se van, otros vienen. La vida es infinita y eterna” (p. 155).

Además de quitar dramatismo a la “tragedia” del magisterio, las últimas palabras aluden a una de las vertientes inevitables de la tarea docente: el cambio y continua renovación en los rostros y las personalidades de los discípulos, que hacen inviable el recurso a “recetas”. Una dificultad, por otra parte, que puede percibirse asimismo como un estímulo, un hontanar de interrogantes



capaces de renovar, cada curso, el compromiso y la entrega ilusionada, que dan su carácter esperanzado a la vocación de maestro.

\* \* \*

MARÍA ZAMBRANO. Probablemente la filósofa española más reconocida actualmente del siglo XX. Aunque, en su momento, no fue citada y ni siquiera se la reconoce como miembro de la Escuela de Madrid, a la que pertenece. Si bien, es verdad que ella estudió por libre durante el comienzo de sus estudios de Filosofía y Letras en la espléndida Universidad Central de Madrid (1921) donde los finaliza bajo el magisterio de Ortega y Gasset (1926-1928).

María Zambrano escribe tempranamente, sus primeros escritos datan de 1928. Y aunque éstos se refieren a su preocupación política, podríamos decir que están íntimamente ligados a su “inquietud educativa” (Moreu). Por ello, su reflexión, que más bien podríamos decir meditación sobre la ciudad tiene una honda raíz cívica, porque su preocupación será siempre acerca de la convivencia o del trato que unos y otros debemos dispensarnos. Esta reflexión en su obra de carácter sagrado o religioso la denomina: piedad. Pues la piedad se refiere “al trato con lo otro”.

Diríamos que en María Zambrano la reflexión sobre la educación, bajo las características mencionadas, recorre toda su obra. Algunos autores han estudiado este tema y nosotros recientemente hemos publicado muchos de sus manuscritos, algunos inéditos<sup>4</sup>, donde queda claro que Zambrano centra en su pensar la figura del maestro bajo la idea de vocación y de mediación.

Pero, antes de referirnos a esta obra, nos gustaría señalar que ya en su correspondencia, María Zambrano se refiere, diríamos de modo reiterado, a la educación como la misión central tanto en su vida personal como en su tarea de filósofa. Así en una carta que dirige a Rodríguez Huéscar, también discípulo de Ortega, el 8 de mayo de 1956, en la que responde a su interés porque Zambrano escriba un artículo en homenaje al filósofo madrileño, María le dice: “*Sólo porque tú me lo pides*, escribiré algo, si puedo será esto: “La Razón Vital como método”, que es la tesis de mi libro... Y no sé si en el mismo libro o en otro irán las tesis mías, es decir la Razón Vital como funciona en mí, muy lejos ya en algunos puntos, pues he seguido andando”.

Estas palabras que denotan el camino diferente de la discípula respecto al de su maestro expresan también su honda preocupación por los maestros que han quedado en España o, dicho de otro modo, la necesidad de que existan maestros para que en efecto se pueda filosofar bien, de modo adecuado. Unos días más tarde, el 30 de noviembre, en otra carta a Rodríguez Huéscar, le cuenta que está escribiendo un texto y le dice: “De España me llegan de tanto en tanto recados que son más bien gritos angustiosos; son jóvenes, que no me conocen, y que se encuentran sin maestros, me dicen. “Que escriba pensando en ellos” o... que vaya. Pero sé que esto último sería un error. Ahora estoy con un Ensayo o lo que sea. “Ante la verdad”, se llama, que se me ha desprendido del asunto del tiempo. Es la verdad que viene a nuestro encuentro, fundamento del buscar la verdad. Quisiera editarlo en España, pero ¿dónde? Pues lo que he publicado fuera veo que apenas ha llegado y quisiera darles algo”. Y añade: “Me he dado cuenta muy bien de la falta de orientación de estos muchachos. Lo bueno es que tienen conciencia de ello”<sup>5</sup>.

A Zambrano le preocupa la educación y cree que a ella se llega a través de la Verdad. La filosofía, que es comunicación con los otros, ha de ejercer un verdadero acto de magisterio. Y qué

4 Zambrano, M. (2007). Filosofía y Educación. Manuscritos. Málaga: Ed. Agora. Ed. de Casado, A. y Sánchez-Gey,  
5 Zambrano, M. Cartas a Antonio Rodríguez Huéscar, Revista de Occidente, Madrid, noviembre 2005, p. 119-136.

mejor tema que hablar de la Verdad, que Zambrano siempre escribe con mayúsculas, para acercarse a España y a los jóvenes que necesitan maestros.

También por esta misma fecha, María Zambrano dirige otras cartas al director de la revista *Índice* y, de nuevo, vuelve sobre el mismo tema: la educación, la necesidad de un maestro como auténtica formación para los jóvenes, su deseo personal de tomar esta preocupación como una misión personal en su vida. Así dice: “Pues, mientras estuve en España apenas tuve tiempo para hacer otra cosa que eso: convivir. A veces, hasta me remordía la conciencia dejarme así “devorar”, según me decían. Pero después he visto qué hermoso y fecundo fue todo eso; qué necesario”<sup>6</sup>.

Respecto a los *Manuscritos*, mencionados más arriba, hay que destacar el papel reflexivo y meditativo sobre la condición humana: junto a temas zambranianos clásicos (el pensamiento, la amistad, los sentimientos...), abundan las reflexiones sobre la modernidad, la “enseñanza de la virtud” o la dignidad del hombre. Todos estos análisis aportan la peculiar aproximación zambraniana a las cuestiones educativas.

También existen estudios que configuran toda una *fenomenología de la vida escolar*, con razonamientos y observaciones sobre problemas cotidianos (exámenes, aulas, juegos...), cuyo significado educativo exige referencias puntuales al fondo filosófico de la autora. Tal ocurre, por ejemplo, cuando reflexiona sobre el examen y sus implicaciones:

“Sería necesario para el estudiante adolescente siempre, aprender a limitar el valor del juicio, del examen sin restarle por ello toda importancia, toda su significación, toda su realidad... Pues que sí que importa y sí debe importar. Mas hay que referirlo al presente y al pasado del cual el presente es la consecuencia.

“Hasta el fin nadie es dichoso” es un dicho que viene rodando que sepamos desde los días de la Grecia clásica<sup>7</sup>. Hasta el fin, nadie es desgraciado. El resultado adverso de una prueba no es una condenación a perpetuidad. No es tampoco una patente ilimitada el resultado bueno y aun óptimo. La vida en todos sus aspectos hay que ir la ganando, revalidando en cada etapa y aun, cada día” (“El temblor del examen”, M-282).

Mas, hemos de destacar dos manuscritos de 1965 sobre la labor del magisterio y sus implicaciones: “La vocación de maestro” (M-120) y “La mediación del maestro” (M-127). Nos propone una nueva forma de filosofía como “transformación” de uno mismo; una racionalidad creativa y mediadora que busca sugerir, indicar el camino desde el que es posible atisbar el hontanar esperanzado del ser humano en su integridad, es decir, de la *persona*:

“Podría decirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo. Y aun por el imperceptible temblor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues que ello anuncia el sacrificio, la entrega” (“La mediación de maestro”, M-127)

Abundan las referencias de Zambrano a la figura del maestro como acicate, como estímulo, con pasajes que iluminan, mejor que muchos estudios de “expertos”, las raíces más hondas de su vocación mediadora; una vocación, escribe, que es “entre todas la más indispensable, la más

---

6 Zambrano, M. Carta a Sr. J. Fernández Figueroa, [1957, III-2) en Robles, L. “María Zambrano y la Revista Índice. Cartas inéditas”. Actas del II Congreso sobre la Vida y Obra de María Zambrano, Vélez Málaga, 1998, p. 650.

7 Recuerda la conocida sentencia del Corifeo en el Edipo rey de Sófocles: “A ningún mortal que esté aún en espera del último día de su vida llame nadie feliz, hasta que haya traspasado el umbral de la muerte sin caer en desventura alguna”.

próxima a la del autor de una vida, pues que la conduce a su realización plena” (M-120); de ahí su carácter insustituible, pues que apunta a la integridad de la persona:

“No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse... El alumno se yergue. Y es ese segundo instante cuando el maestro con su quietud ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle antes que un saber, un tiempo; un camino de tiempo” (“La vocación de maestro”, M-120).

Lejos de entender la educación como un conjunto de técnicas, María Zambrano se ocupa de la empresa de llegar a ser realmente persona, pues educar es una tarea que compete a toda la vida humana y no es sólo una cuestión práctica, sino que responde a planteamientos teóricos y reflexivos. Así, en “De la necesidad y la esperanza”, escribe:

“Conocerse a sí mismo o a otro –conocer a una persona- es saber qué espera de verdad. El hombre es una criatura impar, cuyo ser verdadero está fiado al futuro, en vía de hacerse. Existe un trabajo aún más inexorable que el “ganarse el pan”. Es el trabajo para ganarse el ser, a través de la vida, de la Historia” (M-12).

Zambrano se adelanta a los tiempos y subraya que la verdadera educación la realiza cada uno; pues sólo desde el propio asumir se realiza la transformación personal, la mirada distinta hacia lo demás. “No hay educación posible, pues, si sólo existe el educador, es decir: si el primer educador no es el propio educando” (M-128).

Si educar es creer que puede transmitirse un mundo que será mejor, entonces no puede olvidarse la dimensión moral o ética y, por tanto, filosófica de la educación<sup>8</sup>. Este es el nervio del acto educativo: “Mas sucede...que la filosofía hace ya tiempo que dejó de ser una, y que se encuentra hoy al borde de dejar de ser filosofía” (M-128). Así pues, considera que el meollo de la filosofía supone una reflexión que oriente para la vida, que ayude a pensar,...y rechaza con contundencia que la filosofía se limite a ser metodología, o “testimonio”, o “confesión en ocasiones a la desesperada” (M-128).

*El acto educativo exige un modelo.* En muchos textos, María Zambrano ha reflexionado acerca de la importancia del modelo, o la edificación que ha de ejercer el maestro. Le llama guía, padre...: “El guía... no es más que la presencia, en diversas formas de ese transitar infinito que aquí en la tierra sólo podemos llamar ilimitado” (M-142). Se percibe la importancia del guía porque él es presencia del ansia de trascender que existe en el corazón humano, el guía transmite el deseo de la infinitud que se persigue porque se anhela siempre un ideal, mas un ideal que se pueda realizar en la vida concreta. “Mas el Guía atraviesa las circunstancias y se aviene al par a ellas” (M-142). Esta es, pues, su mediación tan concreta como trascendente; de ahí la escucha de verdades que sólo se vislumbran y el maestro conoce, y con su interpretación enseña: “El guía esclarece las circunstancias y las hace transitables” (M-142).

“Guía” es otro de los artículos que tiene un sentido que a María Zambrano le entusiasma; defiende más que la visión, propia del racionalismo griego, la escucha. “El hombre está siempre oyendo algo. En marcha sintiendo este algo más que viendo. Este algo que oye le guía (M-340)”. Educarse y aprender consiste en un estar en marcha sintiendo este algo que nos llega, a través de la escucha y de la necesidad de un maestro.

8 Sacristán, D. “La formación del profesorado”, en VV. AA, Hacia una pedagogía prospectiva. F.F.R, Sevilla, 1992, p. 88..



# LA IMAGEN DEL MAESTRO EN LA LITERATURA

Antonio Martín Oñate

## RESUMEN

La imagen del maestro permanece en nuestra memoria a través del tiempo. Hay escritores que prolongan en su obra literaria, con mayor o menor dosis de realismo, sus vivencias escolares desde la etapa infantil hasta el paso por la universidad. La forma de enseñar y los recursos pedagógicos para hacerlo quedan enmarcados en el momento histórico en que se producen. A lo largo del siglo XX se han sucedido en España distintos sistemas de gobierno: monarquía, república, dictadura..., y cada uno de ellos ha condicionado seriamente el tipo de enseñanza, escuela y maestro.

**PALABRAS CLAVE:** Imagen del maestro, Escuela en la literatura.

The image of the teacher remains in our memory through the time. There are writers who enlarge in their literary work, with more or less dose, their school experiences from the child stage until the university one. The way of teaching and the pedagogic resources to make it are framed in the historical moment they take place. During the 20th century there were different government systems in Spain: monarchy, republic, dictatorship..., and each of them has conditioned the way of teaching, school and teacher.

**KEY WORDS:** Image gives of the teacher, School in literature.

El recuerdo de los años escolares –tanto de la infancia como de la adolescencia- permanece inevitablemente en nuestra memoria. En ese recuerdo se mezclan las personas, las cosas y las circunstancias. Entre las cosas el colegio, las aulas con sus pupitres y mesas, la pizarra, los mapas y láminas de Ciencias Naturales, etc.; entre las personas los maestros y los compañeros de clase principalmente. Pero es la figura del maestro la que prevalece por encima del recuerdo de todas las demás. Y es lógico y normal que así sea, por cuanto es la del alumno con su profesor la única relación ineludible en la escuela. De como discurra esa relación personal dependerá en el futuro el tipo de cliché archivado en nuestra memoria. Guardaremos, distorsionado por la perspectiva de la poca edad, el recuerdo del patio del colegio, aunque si permanece tal como realmente era y surge la oportunidad de visitarlo ya de adultos, tendremos la rara impresión de que ha encogido, que no es tan grande como nos venía diciendo la imagen que de él conservábamos. Igual sucederá con el resto de las cosas que integraron nuestro medio ambiente escolar: las aulas, el edificio en su conjunto, los pupitres, los árboles del jardín, etc.

Qué duda cabe que el recuerdo de las personas –compañeros y maestros- no admite, dado el largo trecho recorrido desde la etapa de la niñez a la edad de adulto, la objetividad necesaria para hacer un juicio justo. En primer lugar prevalecerá en buena medida el dicho de que cada uno

cuenta la feria según le va. ¿Cómo puedo hoy juzgar si aquel compañero de clase en el instituto, con el que peleé a patadas y puñetazos en un recreo, es hoy la persona odiosa de entonces, o si aquel otro, confidente y amigo, será en la actualidad tan agradable, comprensivo y solidario como yo lo veía en mi infancia...? Más difícil será tener ocasión de comprobar, una vez limpiadas sus imágenes de los tintes de amor-odio, simpatía-antipatía con que las cargamos en el pasado, cómo eran realmente nuestros maestros. Estoy convencido de que si, ya de mayores, nos fuese dada la oportunidad de conocer a fondo a aquellos hombres y mujeres que, con mayor o menor acierto y preparación, tuvieron en sus manos la responsabilidad de educarnos y formarnos, serían bastante significativos los cambios de opinión que deberíamos introducir en nuestro juicio. Pero, como he dicho, esto en muy pocas ocasiones es posible y lo que permanece casi siempre es la impresión que quedó congelada en su momento. Si a la falta de objetividad de niños y adolescentes a la hora de enjuiciar el mundo que les rodea, no perdonando a nada ni a nadie que entre en colisión con sus gustos y deseos, añadimos el tipo de escuela y de enseñanza prevaleciente en los primeros tres cuartos del siglo XX, periodo que aquí recogemos, en el que, en gran medida, la disciplina escolar y el orden se imponían mediante el castigo físico, tendremos suficientemente explicado que, de una manera mayoritaria, la visión que de sus maestros conservan los que fueron escolares en esa larga etapa de nuestra historia no nos resulte decididamente positiva.

Los escritores, al igual que cualquier ciudadano de su época, también vivieron una etapa escolar y mantienen los recuerdos en la memoria; pero ellos, en razón de su arte, tienen la posibilidad de reflejar y difundir a través de sus obras (novelas, poesías, diarios, biografías, etc.) esas imágenes, unos para enaltecerlas y otros para difamarlas. En este trabajo hemos seleccionado textos literarios en los que un grupo de escritores retratan y diseccionan las imágenes que conservan de sus maestros. En algún caso más que evocar un recuerdo parece que el escritor aprovecha la ocasión para ajustar cuentas con el pasado. Solamente en uno de los textos que reproducimos nos encontramos con algo más que la figura aislada del profesional de la enseñanza, con el retrato completo de la sociedad en la que el maestro estaba obligado a ejercer su actividad docente, aspecto éste tan determinante a la hora de enjuiciar su labor.

Como podrá observarse hemos generalizado bajo la figura del maestro las visiones aportadas por distintos escritores, sin que esas visiones o recuerdos se ajusten necesariamente a docentes de una misma etapa de la enseñanza. Así, se ofrecen testimonios de maestros/as de párvulos y de Primaria y de profesores/as de instituto y de universidad. Rechazamos, como lo hizo D. Manuel Bartolomé Cossío en su obra *El maestro, la escuela y el material de enseñanza, y otros escritos*<sup>1</sup>, la existencia de categorías en la función educadora, así como que haya distintos niveles de Pedagogía: una superior, otra intermedia y una inferior. Cossío lo explica así: “Notad bien que digo formación pedagógica, con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde sólo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función pedagógica; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber ni de cultura. Y, en aquel respecto, quiero decir, en el de educador, ¿qué más ni que otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de Universidad, que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos? Pues qué, ¿cambian por ventura, en algo que sea sustancial, de uno a otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora? ¿No es el mismo hijo, todo él, de una vez, íntegramente –que no parte distinta, inferior o superior, en cada caso- lo que confiamos, así a la universidad

---

<sup>1</sup> Madrid: Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.- Pág. 75

como a la escuela? ¿No exigimos de ambas idéntico interés y tacto pedagógico, y no pedimos, a uno como a otra, que nos devuelvan al hombre sano, inteligente, honrado, laborioso, apto para la lucha de la vida, accesible a todo noble ideal? Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos”.

Lo que reflejan las visiones de la figura del maestro en las plumas de los escritores aquí reproducidas responde manifiestamente a lo que fue la tradición escolar española a lo largo de gran parte del pasado siglo, fundamentalmente basada en el principio de autoridad.

La forma de enseñar, así como los recursos pedagógicos de que disponían nuestros maestros para hacerlo están perfectamente enmarcados en el momento histórico en que se producen. Será, entonces, difícil, o incluso injusto, juzgar ambas cosas desde una perspectiva posterior, instalados en una sociedad del bienestar donde el disfrute de las libertades y de los derechos del niño son moneda de curso legal y obligatorio.

Teniendo presente que las visiones del maestro que aquí se reflejan corresponden al siglo XX y que los problemas de la enseñanza –como ya queda dicho– forman parte inseparable del devenir histórico del país al que pertenecen, no se puede obviar que España, durante dicho siglo, asistió a grandes y graves convulsiones políticas y sociales: caciquismo, derrocamiento del régimen monárquico, instauración de la II República, levantamiento militar y derrota de la República, implantación de una dictadura durante 40 años y, finalmente, recuperación de las libertades mediante la reimplantación de una monarquía parlamentaria. Necesariamente, ¿quién lo duda?, estos acontecimientos han condicionado el tipo de escuela, enseñanza y maestros. Sólo unas pinceladas al respecto: al tiempo de la República pertenece la enseñanza impartida bajo la inspiración de Francisco Giner de los Ríos, las Misiones Pedagógicas, la enseñanza laica y científica...; en cambio, el régimen del general Franco impuso un cambio radical, donde la enseñanza representaba, por encima de todo, el principio de autoridad, encarnado por el maestro, dueño y señor de una escuela nuevamente confesional, en la que quedaron marginados los programas científicos, radicalmente suprimidos por la doctrina falangista en lo político y por el catecismo y la Historia Sagrada de la religión católica, apostólica y romana.

En la selección de textos hemos procurado que sean representativos del mayor periodo de tiempo posible dentro del siglo XX y, a la vez, que respondan a distintas sensibilidades, visiones y matices. A tal fin, hemos elegido tres poetas (Alberti, Cernuda y Luis Antonio de Villena) y tres prosistas (Josefina R. Aldecoa, Luis Landero y Manuel Rivas). Dos de ellos, precisamente los poetas Alberti y Cernuda, miembros ambos de la llamada Generación del 27 nos ofrecen una imagen de la enseñanza a inicios del siglo; Luis Landero, Luis Antonio de Villena y Manuel Rivas aportan tres visiones del maestro desde la óptica de escritores pertenecientes a la segunda mitad del siglo, y, finalmente, incorporamos la imagen ofrecida por una autora, Josefina R. Aldecoa, que podemos situar en una etapa intermedia.

\*\*\*\*\*

**RAFAEL ALBERTI** (1902-1999). Poeta y dramaturgo. Nació y murió en El Puerto de Santa María (Cádiz).

*... Pero yo era ya todo un hombre para andar mezclado entre las niñas y hacer que la bella hermana Jacinta y la alegre Visitación (se refiere al colegio de monjas de El Puerto de Santa María de sus años de parvulito), me llevasen al “cuartito”, bajándome los pantalones para el pis*



*u otras cosas más feas. Por eso mi madre me mandó al colegio de doña Concha, de la que recuerdo más que nada su odio a las Carmelitas y demás escuelas de párvulos, por considerar esta vieja señora, muy económicamente pensando, que todos los niños del Puerto debían ser sus alumnos. Con doña Concha aprendí algo de Historia Sagrada, impresionándome mucho la de José, vendido por sus hermanos a los mercaderes de Egipto; algo de suma y multiplicación; nada de división y resta, llegando a pronunciar el catecismo de Ripalda con un cortante acento casi vallisoletano, tan difícil para un niño andaluz. Porque la mayor crítica que mi nueva maestra dirigía a las monjitas era eso: la falta de buena dicción en todos aquellos inocentes que salían de sus azules delantales. ¿Para qué, entonces, lo ordenaba la Doctrina en su primer capítulo? ¿Para mofarse de ello?*

... Bien pronunciado  
creído y obrado,  
digámoslo así:  
Padre nuestro, etc., etc.

*-¡Bien pronunciado! ¡Bien pronunciado! ¡Bien pronunciado! ¿Lo oyes? –me reprendía, antipática-. Si el Catecismo así lo exige, ¿Por qué precisamente unas religiosas consienten esas eses donde suenan las zetas o las ces; esas uves donde las bes de burro son tan grandes como tus orejas?*

Mientras la niña lavaba,  
a la abuela se le caía la baba.

*-Esto –continuaba la horrible profesora-, tan fácil para cualquier discípulo mío, nunca podrá pronunciarlo como se debe ninguno de las Carmelitas.*

*Y era verdad, aunque no teníamos la culpa. Se nos hacía a otros niños y a mí, acostumbrados a la libre pronunciación andaluza, tan ridículo todo aquello, que era cómico y triste oírnos leer en voz alta, ante la imponencia algo bigotuda de doña Concha, cualquier pasaje de la Historia Sagrada o alguna de esas fabulillas idiotas que nos hincharon de paperas nuestra fresca imaginación infantil:*

Jugando Pepe en la huerta  
con su hermanito Lisardo,  
cogió del suelo un erizo  
que se cayó del castaño...

*Doña Concha, enfundada en una bata verde pitárriga herencia de su querida madrina, anciana ya difunta que presidía el colegio desde la altura de un horrible retrato, me observaba durante las horas de silencio con una grisura especial en los ojos, que yo era incapaz de resistir. Otras veces se me venía flechada, de pronto, a fin de sorprenderme esos aburridos dibujos, obra de la melancolía infantil en las márgenes blancas de los textos. Era molesta y seca conmigo en casi todo instante, proviniendo quizá esta conducta de su odio a las monjas o de una pequeña rebaja en la mensualidad establecida para todos los educandos, concedida a mi familia en honor a su descendente estado económico. Consecuencias de aquella atmósfera de inferioridad y antipatía: un verdadero pánico a la maestra, una agradable falta de interés por todo aquello que favoreciera mi cultura, y cierta triste rabia sorda, mezclada de admiración y envidia a mis primos hermanos, discípulos también de doña Concha, pero preferidos de ella por sus fincas y un*

*magnífico coche de brillantes caballeros, dispuesto a pasearla todas las tardes, a la salida del colegio, después de las bien pronunciadas lecciones.*

*Contra aquella fea mujer aplicaba yo mentalmente, siempre que la veía e incluso en los momentos de papagayear el rosario un raro trabalenguas, escogido de entre los muchos oídos a mi madre y que –hoy mismo sigo comprobando con justeza- la retrataba graciosamente:*

Dírriga, Dárriga, Dórriga,  
trompa pitárriga,  
tiene unos guantes  
de pellejo de zírriga, zárriga, zórriga,  
trompa pitárriga,  
le vienen grandes.

Hasta aquí el recuerdo que el poeta nos transmite de su etapa escolar como párvulo. Más adelante, en esta misma obra, Alberti nos relata cómo eran sus profesores del Colegio San Luis Gonzaga, de la Compañía de Jesús, donde ingresó con algo más de diez años y permaneció cuatro cursos:

*¿Quiénes fueron mis profesores, mis iniciadores en las matemáticas, el latín, la historia, etc.? Quiero dejar un índice, no sólo de aquéllos padres y hermanos que intervinieron en mi enseñanza, sino también de aquellos que ocupando otros puestos en el colegio entreví por los corredores o entre los árboles de la huerta, no tratándolos casi.*

*El padre Márquez, profesor de Religión, al que llamábamos, seguramente por su sabiduría, “la burra de Balaán”.*

*El padre Salaverri, profesor de latín, un peruano con cara de idolillo quien por sus arrebatados colores había recibido de uno de sus alumnos, el sevillano Jorge Parladé, un sobrenombre algo denigrante: el de “Enriqueta la Colorada”, popular prostituta trianera.*

*El padre Madrid, profesor de Nociones de Aritmética y Geometría, pálido y muy perdido en el amor de sus discípulos.*

*El padre Risco, profesor de Geografía de España, también amoroso de sus alumnos. (Tal bofetada me pegó una vez este padre, que aún hoy, si lo encontrara, se la devolvería gustoso.)*

*El padre Aguilar, hermano de yo no sé qué conde de Aguilar, andaluz, jesuita simpático y comprensivo, hombre de mundo, suave en sus castigos y reprimendas.*

*El padre La Torre, profesor de Álgebra y Trigonometría, agraciado con el mote de padre “Buchitos”, a causa de sus inflados carrillos desagradables.*

*El padre Hurtado, profesor de Química, cenicientos de caspa los picudos hombros de vieja escoba revestida.*

*El padre Roper, profesor de Historia Natural, semiloco, saltándole de pronto, del pañuelo, al sonarse, mínimas y electrizadas lagartijas, cogidas en el sol de la huerta.*

*El padre Zamarrita, rector del colegio, máxima autoridad, vasco rojizo, larguirucho y helado, cortante y temible como una espada negra, aparecida siempre en los momentos menos deseables.*

*El padre Lirola, padre espiritual, sentimentalón e inocente, estrujando más de lo necesario contra su corazón dolorido, y en la soledad de su cuarto cerrado, a las alumnas almas descarriadas.*

*El padre Ayala, prefecto, sucio, casposos también los hombros recargados, surgida sombra vigiladora en sordos pasos de franela.*

*El padre Fernández, presumido, elegante, lustroso, quizá el único jesuita que recuerde peinado a raya. Se distinguió, durante los dos años que tuvo bajo su tutela la división de los externos, por su bondad hacia mí e inesperada delicadeza ante nuestra situación de alumnos gratuitos.*

*El padre Andrés, desgraciado mártir de nuestras atrocidades y cafrerías. Segundo tutelar del externado.*

*El hermano “Legumbres”, llamado así por enviarnos continuamente y sin motivos justificados a comernos su mote. (Los alumnos de tercer año sabíamos, y lo comentábamos secretamente, que este hermano se masturbaba al sol contra un apartado eucalipto de la huerta).*

**(La arboleda perdida: libro primero (1902-1917)**

Barcelona: Seix Barral, 1942. Págs. 30-32)

Más compasiva que la dura y, a veces hasta cruel, imagen que nos transmite Alberti de sus maestros es la de su compañero de generación literaria Luis Cernuda.

**LUIS CERNUDA** (1902-1963). Poeta y ensayista. Como Alberti miembro destacado del grupo literario Generación del 27. Nació en Sevilla y murió exiliado en México.

***El maestro***

*Lo fue mío en clase de retórica, y era bajo, rechoncho, con gafas idénticas a las que lleva Schubert en sus retratos, avanzando por los claustros a un paso corto y pausado, breviario en mano o descansada ésta en los bolsillos del manteo, el bonete derribado bien atrás sobre la cabeza grande, de pelo gris y fuerte. Casi siempre silencioso, o si emparejado con otro profesor acompasando la voz, que tenía un tanto recia y campanuda, las más veces solo en su celda, donde había algunos libros profanos mezclados a los religiosos, y desde la cual veía en la primavera cubrirse de hoja verde y fruto oscuro un moral que escalaba la pared del patinillo lóbrego adonde abría su ventana.*

*Un día intentó en clase leernos unos versos trasluciendo su voz el entusiasmo emocionado, y debió serle duro comprender las burlas, veladas primero, descubiertas y malignas después, de los alumnos –porque admiraba la poesía y su arte, con resabio académico como es natural-. Fue él quien intentó hacerme recitar alguna vez, aunque un pudor más fuerte que mi complacencia enfriaba mi elocución; él quien me hizo escribir mis primeros versos, corrigiéndolos luego y dándome como precepto estético el que en mis temas literarios hubiera siempre un asidero plástico.*

*Me puso a la cabeza de la clase, distinción que ya tempranamente comencé a pagar con cierta impopularidad entre mis compañeros, y antes de los exámenes, como comprendiese mi timidez y desconfianza en mí mismo, me dijo: “Ve a la capilla y reza. Esto te dará valor”.*

*Ya en la universidad, egoístamente, dejé de frecuentarlo. Una mañana de otoño áureo y hondo, en mi camino hacia la temprana clase primera, vi un pobre entierro solitario doblar la esquina, el muro de ladrillos rojos, por mí olvidado, del colegio: era el suyo. Fue el corazón quien sin aprenderlo de otros me lo dijo. Debí morir solo. No sé si pudo sostener en algo los últimos días de su vida.*

**(Ocnos.**

Madrid: Taurus, 1942. Pág. 31)

**JOSEFINA R. ALDECOA** (1926- ), seudónimo de Josefa Rodríguez Álvarez. Novelista y pedagoga. Adoptó el seudónimo literario de Josefina Aldecoa después de casarse con el también escritor Ignacio Aldecoa. Nació en La Robla (León) y es una destacada representante de la Generación del 50. Hija y nieta de maestras, estudió Pedagogía y ejerció la enseñanza como directora de un colegio en Madrid, fundado por ella misma. En estas circunstancias, ¿quién mejor que ella para trasladar a sus lectores la imagen del profesional de la enseñanza? El texto que aquí reproducimos pertenece a la novela **Historia de una maestra**, escrita en 1990. El argumento se sitúa en los años treinta, con toda la carga de cambios sociales e ilusiones que, especialmente en el campo de la enseñanza, introdujo en España la llegada de la II República. Gabriela, la protagonista de la novela encarna la defensa de la reforma educativa inspirada en los principios de la Institución Libre de Enseñanza y, a través de su figura, Josefina Aldecoa retrata como sólo puede hacerlo quien ha conocido de primera mano el ejercicio de la enseñanza, la sociedad rural española de ese tiempo, así como lo que puede el entusiasmo de los maestros que creen en el poder de la educación libre como motor de cambio de una sociedad.

### **Historia de una maestra.**

*Eran unos treinta. Me miraban inexpresivos, callados. En primera fila estaban los pequeños, sentados en el suelo. Detrás, en bancos con pupitres, los medianos. Y al fondo, de pie, los mayores. Treinta niños entre seis y catorce años, indicaba la lista que había encontrado sobre la mesa. Escuela unitaria, mixta, así rezaba mi destino. Yo les sonreí. “Soy la nueva maestra”, dije, como si alguno lo ignorara, como si no hubieran estado el día antes acechando mi llegada. Recordaba al más alto, el del fondo. Parecía tener más de catorce años. Estaba medio subido a un árbol, cuando pasé ante él. Ahora me miraba en silencio. Le pregunté: —Eres el mayor, ¿verdad?—. Negó con la cabeza y señaló a una niña más pequeña en apariencia.*

— ¿Cómo te llamas?, insistí.

— Genaro, el del molino, contestó.

— Pero ¿cómo te apellidas?, farfulló algo entre dientes.

— Está bien, Genaro. Tu vas a ser mi ayudante.

*No se movía y tuve que pedirle: —Ven a mi lado.*

*Salió de su fila, avanzó por el corto pasillo entre los bancos y la pared y se detuvo cerca de mí sin acercarse del todo.*

*- La escuela está vieja y sucia —dije a todos— y la vamos a arreglar. No podemos trabajar en un lugar tan feo.*

*Luego me dirigí a Genaro.*

*- A la salida busca cal y una brocha y di a cuatro de los mayores que se queden con nosotros.*

*Después pregunté cuántos sabían leer y escribir y sólo una pequeña parte levantaron la mano. Así que los dividí en grupos, puse cerca de mí a los más pequeños y les dije:*

*- No podéis sentaros en el suelo. Mañana cada niño traerá una silla y una tablita para apoyar su cuaderno.*

*Como ninguno tenía cuaderno, arranqué una hoja de mi Diario para apuntar: “Pedir al pueblo grande treinta cuadernos y treinta lapiceros”.*

*Aquel mismo día, cuando la tarde caía y las montañas envolvían en sombras anticipadas el valle, se abrió la puerta de la cocina de María y allí estaba el Alcalde, malhumorado y hosco. Sin quitarse la gorra, sin pasar de la puerta, me señaló con la cachaba y dijo:*

*-Aquí no ha venido usted a pintar la escuela. Aquí ha venido usted a tener a los chicos bien enseñados. Así que déjese de pinturas*

*[...]*

*Llevaba ya una semana en el pueblo cuando apareció el Cura en la puerta de la escuela. Los niños estaban en el recreo y corrieron a besarle la mano.*

*-Buenos días, señor Cura –cantaron todos con la misma musiquilla–. Genaro esta dentro de la clase y me ayudaba a colocar los bancos alrededor de las paredes.*

*-¿Qué hace usted, señora maestra? –preguntó el Cura–. Y su cuerpo ocupó todo el umbral.*

*-Ya ve, colocar los bancos contra la pared.*

*-¿Y eso para qué, hija mía? –preguntó interesado–.*

*Yo me había acercado a él y él me extendió la mano, elevada, acercándola para que la besara. La aprisioné en el aire y la estreché con un movimiento forzado. Él seguía mirando los bancos y el espacio vacío que había quedado en el centro de la habitación.*

*-¿Qué va a hacer usted? –preguntó otra vez.*

*Me quedé un poco indecisa ante el tono inquisitivo del visitante.*

*-Voy a hacer teatro con los niños. Teatro y canciones. Vamos a representar un cuento...*

*-Muchas modernidades trae usted para este pueblo –dijo el Cura sacudiendo la cabeza. Pero enseguida cambió de actitud y se volvió amable, casi zalamero–:*

*-Hoy me tocaba confesión en el pueblo de al lado y me dije: Habrá que ir a echar un vistazo a la señora maestra...*

*Yo sonreí cortésmente.*

*-¿Y como ha encontrado a estos mozos en Catecismo? –preguntó a continuación.*

*-Los encuentro mal en casi todo –dije evasivamente.*

*-Pues a ver si los mejora –dijo el Cura–. Y el tono se había vuelto astuto y desconfiado.*

*Se recogió el manto y se lo echó al hombro. Con las dos manos se alzó un poco los bordes de la sotana para no arrastrarla por el barro y se fue poco a poco por la calle adelante..*

*A las doce, cuando cerré la escuela para irme a comer vi el caballo del Cura atado junto a la casa del Alcalde.*

*-Estarán comiendo –dijo Genaro que caminaba a mi lado-. Comen y se lo apañan juntos –continuó-. Ellos mandaron que usted no se quedara en casa de don Wenceslao.*

*[...] Todos los días antes de acostarme, escribía a la luz de la vela mi Diario de Clase.*

*“He dividido a los niños en tres grupos. Los que no saben ni las letras. Los que están torpes de lectura y escritura pero ya van sabiendo dominar estos mecanismo y por último los que leen y escriben con cierta soltura. Mientras unos trabajan en cálculo y los otros hacen ejercicios de lenguaje, los más atrasados trabajan directamente conmigo. Estoy empleando el método de la lectura por la escritura y me da buenos resultados”.*

**( Historia de una maestra.**

**Madrid: Aguilar, 2004. Págs. 34-37, 44-47 y 55)**

**LUIS LANDERO** (1948- ). Novelista y autor de ensayos. Nació en Albuquerque (Badajoz).

*Don Claudio y doña Adela eran los dos muy viejos y olían a viejos a pesar de que aún les quedaba tiempo para jubilarse. Pero aquella vejez cercana ya a la decrepitud no les venía tanto de la edad como de los rigores de su oficio. Llevaban muchos años de profesores y la enseñanza los había ido gastando y postrando hasta la extenuación: no había más que verlos, sobre todo a don Claudio, que era profesor de Historia. Había perdido casi la voz, además de la fe en las palabras, de tanto explicar y repetir siempre lo mismo y de alzarla contra los murmullos y la indiferencia para lograr ser entendido y de desgañarse aun para imponer silencio y orden en los pasillos, en el patio, en las aulas. De descifrar la mala letra de los exámenes y de sus propios apuntes cada vez más borrosos se había quedado cegato hacía ya tiempo. Y un poco sordo de la continua e invencible algarabía juvenil. Y definitivamente alelado de enfatizar lo obvio y razonar mil veces lo evidente. Miraba y a menudo el brillo del conocimiento tardaba mucho en llegar a sus ojos y cuando llegaba venía ya velado por el estupor. O por una bruma que quizá había sido escepticismo en otros tiempos y ahora era sólo vaciedad y cansancio. En eso había convertido la enseñanza a don Claudio y un poco también a doña Adela, a aquellos dos seres que no hacía tanto (y había fotos que lo atestiguaban y yo mismo había tenido ocasión de asistir a la última fase de su decadencia) eran fuertes, activos, risueños, y llenos de confianza y de fe en el porvenir y en su propia y exaltada misión.*

*Ella tenía el pelo blanco y deshilado con vagas transparencias malvas. A veces iba a hablar y las frases no le salían. Entonces tomaba carrerilla con los labios como si estuviera rascando un fósforo que no acaba de prender. “No lo olvides nunca, Manolito, nunca: lo primero es el verbo, siempre el verbo.”*

*A él, don Claudio, sólo le quedaba un hilito de voz que le manaba de muy adentro de la garganta y tan ronco que le salía distorsionado, como de ultratumba. Toda la parte de la boca y de los mofletes se le había aflojado y finalmente desplomado haciéndole hocico. Y como tenía el labio inferior muy sobresaliente y siempre húmedo y con hebras y salivazos de tabaco y restos de comida, las palabras nada más salir ya naufragaban y chapoteaban en aquel tremendal. Y no conseguía expulsar con limpieza el mensaje del cuerpo. Los alumnos más aplicados tenían que acercarse mucho a la mesa e incluso sentarse en la tarima a sus pies para captar algo del discurso y poder tomar algún apunte. Si es que el discurso, aquel como devaneo de gato, conservaba algo de su sentido original. Por lo demás se había encogido un poco cada curso. De rebasar el respaldo del sillón ahora apenas llegaba a rozar el borde con la calva. Sólo un poco el borde con la calva.*

*Don Claudio era de Zamora. Conservaba allí una tierra que había heredado de sus padres con una casita de labor, un huerto, un hontanar y unas colmenas. Cosas ya muy lejanas. Y desde hacía tiempo don Claudio había cifrado toda su esperanza en trasladarse a su tierra de origen, cumplir allí los años que le quedaban para jubilarse y luego irse al campo y descansar definitivamente de la aventura pedagógica. A todas horas pensaba en el regreso y aquella fijación agravaba su aire inerte y ausente. A veces se encogía en su sillón y con las faldas de la camilla se arropaba hasta el cuello y en la expresión beatífica se le notaba que estaba en otra parte, oyendo acaso el viento en las higueras, el latir de algún agua secreta entre la umbría, el arrullo de las colmenas, lejos al fin de aquella Troya que fue para él el verbo y la enseñanza [...].*

**Entre líneas: el cuento o la vida.**

Barcelona: Tusquets, 2001. Págs. 42-44)

**LUIS ANTONIO DE VILLENA** (Madrid, 1951- ). Poeta, narrador y ensayista.

En el poema que hemos seleccionado el poeta, con cierta nostalgia, recuerda la escuela de sus primeros años, que olía “a tiza y goma de borrar”, para pasar a continuación, con un poso de amargura su rencor no olvidado, a condenar la memoria de sus maestros posteriores, que, con sus métodos, destruyeron a “aquel niño de las gafitas verdes de sol”.

***Vislumbres de hogueras***

*Antes de aquel colegio severo y alto  
que me destruyó y creyó construirme (y pudo construirme),  
asistí, hace miles de años,  
a unas escuelitas de barrio que olían  
a tiza y goma de borrar,  
raro olor dulzón que era (¿lo es aún?)  
el olor de los niños...  
Hacíamos palotes en cuadernos y pizarras  
y cantábamos las multiplicaciones.  
Más tarde una maestra joven (recuerdo con rencor su nombre)  
me quitó, por alguna sonsera,  
unas gafitas de sol de plástico verde,  
de las que tengo un maravilloso recuerdo  
porque yo apuntaba ya extravagante y coqueto.  
y tuve miedo –alguna tarde-  
cuando el tosco don Fidel amenazaba  
con no dejarnos salir de la clase (un piso vulgar y corriente)  
hasta que san Juan baje el dedo.  
Pero, ¿qué serían esos pequeños contratiempos  
o miedos –el miedo, solar de la infancia y del hombre-  
junto al que vendría después,  
el horrible miedo en el colegio gótico,  
en un barrio elegante,  
el miedo a la humillación, al daño, al odio sin motivo aparente?*

**(Las herejías privadas: infancia y daño en un pequeño país oscurecido (1958-2001)**

Barcelona: Tusquets, 2001. Págs. 63-64)

**MANUEL RIVAS** (1958- ). La Coruña. Novelista, periodista y guionista de televisión.

***La lengua de las mariposas***

*La mariposa chocó con la bombilla que se bamboleó ligeramente y desordenó las sombras.*

*Hoy el maestro ha dicho que las mariposas también tienen lengua, una lengua finita y muy larga, que llevan enrollada como el muelle de un reloj. Nos la va a enseñar con un aparato que le tienen que enviar de Madrid. ¿A que parece mentira eso de las mariposas tengan lengua?*

*Si él lo dice, es cierto. Hay muchas cosas que parecen mentira y son verdad. ¿Te ha gustado la escuela?”*



*Mucho. Y no pega. El maestro no pega*

No, el maestro don Gregorio no pegaba. Al contrario, casi siempre sonreía con su cara de sapo. Cuando dos se peleaban durante el recreo, él los llamaba, “parecéis carneros”, y hacía que se estrecharan la mano. Después los sentaba en el mismo pupitre. Así fue como conocí a mi mejor amigo, Dombodán, grande, bondadoso y torpe. Había otro chaval, Eladio, que tenía un lunar en la mejilla, al que le hubiera zurrado con gusto, pero nunca lo hice por miedo a que el maestro me mandase darle la mano y que me cambiase del lado de Dombodán. La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio.

*Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo.*

Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sístole y la diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por vez primera el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Incio. Escribíamos cancioneros de amor en la Provenza y en el mar de Vigo. Construíamos el Pórtico de la Gloria. Plantábamos las patatas que habían venido de América. Y a América emigramos cuando llegó la peste de la patata.

Las patatas vinieron de América,—le dije a mi madre a la hora de comer, cuando me puso el plato delante.

*¡Qué iban a venir de América! Siempre ha habido patatas,  
—sentenció ella.*

No, antes se comían castañas. Y también vino de América el maíz. Era la primera vez que tenía clara la sensación de que gracias al maestro yo sabía cosas importantes de nuestro mundo que ellos, mis padres, desconocían.

Pero los momentos más fascinantes de la escuela eran cuando el maestro hablaba de los bichos. Las arañas de agua inventaban el submarino. Las hormigas cuidaban de un ganado que daba leche y azúcar y cultivaban setas. Había un pájaro en Australia que pintaba su nido de colores con una especie de óleo que fabricaba con pigmentos vegetales. Nunca me olvidaré. Se llamaba el tilonorrinco. El macho colocaba una orquídea en el nuevo nido para atraer a la hembra.

Tal era mi interés que me convertí en el suministrador de bichos de don Gregorio y él me acogió como el mejor discípulo. Había sábados y festivos que pasaba por mi casa e íbamos juntos de excursión. Recorríamos las orillas del río, las gándaras, el bosque y subíamos al monte Sinaí. Cada uno de esos viajes era para mí como una ruta del descubrimiento. Volvíamos siempre con un tesoro. Una Mantis. Un caballito del diablo. Un ciervo volante. Y cada vez una mariposa distinta, aunque yo sólo recuerdo el nombre de una a la que el maestro llamó Iris, y que brillaba hermosísima posada en el barro o el estiércol.

**(La lengua de las mariposas, ¿Qué me quieres amor?)**

Madrid: Alfaguara, 1997. Págs. 31-35)



### **III EL MAESTRO DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**



# UN TEMA BÁSICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA INVESTIGACIÓN APLICADA Y SUS GRANDES INTERROGANTES

Juan García Yagüe

## RESUMEN

El autor defiende que muchos de los problemas del estar y del hacer educativo pueden encontrar respuesta desde la actividad investigadora responsable de los profesores y del personal que colabora con ellos. Pero a condición de que estén preparados para tener en cuenta las posibilidades, exigencias y límites de la investigación aplicada en su campo de actividad e incluso los grandes interrogantes que está planteando la aventura técnica a la civilización contemporánea.

El tema se va a presentar de forma condensada y relacionándolo, como recuerdo, a la forma de introducirlo y a los debates que provocó en el último curso que impartió el autor de profesor en la Universidad Autónoma de Madrid (2000/2001). Lo va a analizar desde cuatro grandes perspectivas:

- La aventura técnica y su impacto sobre la civilización contemporánea.
- Posibilidades, fuentes de error y exigencias de las diferentes áreas y niveles de investigación científica.
- Antecedentes históricos de las principales líneas de investigación operativa en el área escolar
- Problemas y límites de la investigación aplicada en psicopedagogía. Los códigos deontológicos.

**PALABRAS CLAVE:** El investigar como aventura, técnica y civilización, exigencias de la investigación científica, niveles de investigación, áreas de investigación, antecedentes de la investigación operativa en educación, límites de la investigación aplicada en educación, Códigos deontológicos

## ABSTRACT

The author argues the thesis that many of the problems related to the educative being and doing can find answers from the responsible research activity carried out by the teachers and the staff collaborating with them. But just in case they are prepared to bear in mind the possibilities, requirements and limits of the educational research applied in its complex field of activity, including the big questions that the technical adventure is raising to the contemporary civilization.

The topic is condensed, and related as a memory to the introduction's way and the discussions that resulted in the last year-course taught by the author at the Universidad Autónoma de Madrid (2000/2001). It will be considered from 4 different angles:

- The technical adventure and its impact on the contemporary civilization.
- Possibilities, sources of mistakes and requirements of the different levels and areas of research.
- Historical backgrounds of the main lines of operative research at schools.
- Problems and limits of the applied research in educational psychopedagogy. The Codes of Ethics.

**KEY WORDS:** Research as human adventure, Technique and civilization, Scientific research requirements, Levels of research, Fields of research, Backgrounds of the operative research in education, Limits of research in human sciences, Limits of applied research in education, Ethics Codes.

## PRESENTACIÓN

Los temas sobre la investigación en y para la escuela siempre nos han parecido básicos para la formación del profesorado. En su problemática general para intrigarle por el hecho del ser humano como investigador, interesarle por los enormes cambios que la investigación aplicada ha aportado y debe seguir aportando a nuestra vida, actividad docente incluida, y preocuparle por los gravísimos problemas e interrogantes que los frutos de esta aventura prometeica de lo humano están planteando a la civilización contemporánea e incluso a su destino.

Y desde planos mas cercanos a su propia acción educativa, porque siempre nos ha parecido necesario, en el estado actual de las cosas, la clara y previa delimitación de las posibilidades, exigencias y fuentes de error de los diferentes modelos y tipos de investigación que con tanta propaganda se ofrecen, y el conocimiento práctico de los principales recursos técnico-bibliográficos que se pueden utilizar para hacer frente de forma rigurosa y responsable a los problemas cotidianos de su estar y de su hacer.

Estos han sido siempre los supuestos de nuestra acción investigadora o docente relacionada con ella. Y siempre los hemos considerado temas introductorios y de continua referencia posterior en los cursos que intentan preparar a nuestros futuros profesores.

Voy a presentar el trabajo de forma condensada -así lo requiere la amplitud del contenido- aproximándolo, en lo posible, al esquema/resumen que entregué a los alumnos el último año de mi carrera profesional (curso 2000/2001). También evocaré en este artículo, en notas a pié de página, la importancia que daba en clase a los apartados, la bibliografía que aconsejé, y la forma de dar o recoger la información (\*). Con ello, pretendo integrarlo en los objetivos que busca este número homenaje de “Tendencias Pedagógicas” y evocar, al mismo tiempo, las preocupaciones e ilusiones de mi docencia y de los que me ayudaron, como alumnos entonces, a enriquecerla.

---

(\*)Para cada tema siempre les daba un esquema resumen de 5 ó 6 Págs. con la información básica, la bibliografía aconsejada, y el resultado de los debates de cursos anteriores.

En el curso al que nos referimos había otros dos temas en el capítulo introductorio: el segundo se refería a “Posibles temas de investigación aplicada para la mejora cualitativa de la escuela y del aprendizaje” (la investigación evaluativa de programas y situaciones, la investigación como quehacer del profesor en su aula, las grandes fases del proceso investigador); y el tercero se centraba en “Los modelos y diseños de investigación aplicada en las ciencias humanas” (posibilidades y límites de los modelos cualitativos y cuantitativos, técnicas de recogida de la información y nivel de toma de decisiones en función de su complejidad y consecuencias)

## I) - LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICO-APLICADA Y SUS INTERROGANTES

### SUPUESTOS PREVIOS

El término INVESTIGAR aparece en el siglo XV como derivado del latino INVESTIGARE (seguir la pista o las huellas de algo; vestigium=huella; in=en→). Se puede definir como "*Hacer diligencias para averiguar o descubrir una cosa*".

En lenguaje usual hay otros muchos términos y expresiones que usamos desde hace mucho tiempo para describir, con mas o menos fortuna, la misma actividad (averiguar, explorar, indagar, inquirir, seguir la pista, intentar poner algo en claro, fisgar, meter las narices en...). Siempre parten de una inquietud y forma de enfrentarse con las cosas típica del lo humano, que existe desde que este se enfrenta con la naturaleza y empieza a preguntarse el cómo, el por qué y el para qué de las cosas e incluso de sí mismo.

El investigar forma parte de la aventura humana (¿por necesidad para sobrevivir?, ¿por insatisfacción y deseos de mejora?, ¿por curiosidad e intriga?, ¿por espíritu prometéico?)<sup>1</sup> y de los recursos de que va a disponer para explicar y hacer frente a la realidad. Las líneas más rigurosas de este investigar se han ido depurando con los años hasta formar un sistema muy complejo de trabajo y especialización: la investigación científica.

*Investigación científica: "Una actividad que por el rigor de su programación y la forma de recoger, tratar e interpretar la información conseguida permite llegar a descripciones y previsiones válidas"* (generalizables, utilizables)

### I -1) LOS FRUTOS DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA Y EL DEVENIR DE NUESTRA CIVILIZACIÓN

La importancia de este rasgo de lo humano –el interés por investigar- y sus efectos ha motivado numerosos debates filosóficos, históricos, políticos o religiosos que intentan contestar a sus grandes interrogantes (¿Por qué ha interesado tanto al ser humano investigar?, ¿Qué ventajas y problemas aporta el investigar?, ¿Cómo investigar de forma eficiente y responsable?). Hay una abundante bibliografía sobre ellos, siendo el segundo el que más preocupa en la actualidad. Tras la información bibliográfica, los debates a que lo hemos sometido<sup>2</sup> y la reflexión sobre el tema podía quedar de la forma siguiente:<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> En ocasiones estos interrogantes motivaron amplias discusiones en la clase y fueron objeto de previa atención bibliográfica; Para este apartado se les recomendó algunos capítulos de "Introducción a la investigación científica y tecnológica" de Primo Yúfera, "La explicación científica. Estudios sobre Filosofía de la Ciencia" de Hempel, e "Investigación del comportamiento" de Kerlinger

<sup>2</sup> El tema de los efectos positivos y los condicionamientos que los frutos del investigar aportan a nuestra civilización siempre nos ha parecido básico e introductorio a la formación de los profesores; y en la docena de años que impartí la asignatura siempre lo he sometido a amplios debates tras una previa preparación bibliográfica de los estudiantes y la entrega de las conclusiones de los cursos anteriores. En el curso 2000/2001 se les recomendó como lectura el libro de Ortega "Meditación de la técnica", el capítulo 1º de la segunda parte del de Jaspers "Origen y meta de la Historia", y los 2º, 4º y 6º de "Discusión sobre la técnica" de Dessauer.

<sup>3</sup> En ese curso la mayor información concreta aportada en gran parte del debate se polarizó en torno a los efectos sobre la prolongación de la vida y la reducción de la mortalidad, la reducción de las distancias y su aprovechamiento desde los nuevos medios de comunicación y de transporte, y la compensación artificial de deficiencias (conservación y transporte de alimentos, dificultades climáticas). En el campo de los condicionamientos, aparte de aportar noticias sobre la destrucción del equilibrio ecológico y la artificialidad de la vida que están imponiendo las aportaciones técnicas, fueron objeto de fuerte polémica el problema de la manipulación humana a través de los nuevos medios de comunicación y los recursos de los poderosos y el tema de la soledad y alienación del hombre moderno



El espectacular desarrollo de la ciencia y la tecnología en las últimas décadas esta centrando la atención de muchos pensadores en torno a sus aportaciones y a los evidentes nuevos problemas e interrogantes en que se haya inmersa la civilización moderna.

**Desde el punto de vista de las ventajas que ha aportado** o está aportando la ciencia aplicada y su tecnología al mundo actual las conclusiones son unánimes:

- Ha reducido hasta límites insospechables los condicionamientos de lo humano (distancias, formas de comunicación e información, caducidad de las cosas, mortalidad y enfermedades, diferencias climáticas y de luminosidad ,etc)
- Ha generado formas de trabajo, producción y distribución que permiten la reducción del esfuerzo y del costo, multiplicando/abaratando las ofertas y universalizando los productos
- Esta ayudando a desmitificar la realidad y a elaborar leyes y modelos cada vez mas seguros para explicarla

**Pero también preocupan cada vez más los graves problemas y peligros** y que esta planteando la investigación aplicada y sus aportaciones técnicas:

- Esta destruyendo el equilibrio ecológico y las formas de desarrollo natural de la vida hasta límites peligrosísimos: (destrucción o envenenamiento de grandes zonas de la Tierra, desaparición de especies, problema de los residuos, superpoblación, implicaciones de la manipulación genética de la vida, etc...)
- Esta imponiendo una vida cada vez más artificial en la que se agudizan las diferencias y los choques individuales o de grupo con los problemas sociopolíticos que arrastran.
- Da enormes posibilidades de manipulación de los demás desde el poder y los medios de comunicación
- Mayor soledad y alienación del hombre moderno desde las condiciones de vida que está imponiendo, la multiplicidad de sus ofertas y los niveles de aspiración a que incita.

El impresionante desarrollo de la ciencia aplicada y la tecnología esta llevando al hombre moderno a gravísimos problemas y situaciones límites que pueden afectar al futuro de la humanidad. Y debe ser el punto de partida para la toma de actitudes responsables en todos los campos del saber y la técnica; entre ellos en el educativo. ¿En qué medida la investigación rigurosa e incluso nuestra posible actividad investigadora para diagnosticar y orientar la acción educativa va a ayudarla o a condicionarla? ; ¿Cuáles son, en los momentos actuales, sus posibles aportaciones y peligros para la vida escolar?"

## **I-2) EXIGENCIAS DIFERENCIADORAS DE LOS DIFERENTES NIVELES Y ÀREAS DE INVESTIGACIÓN<sup>4</sup>**

La actividad investigadora se puede realizar, y se va realizando, sobre una infinidad de situaciones problematizadas de nuestro contorno, entre ellas las que plantea la educación y la escuela actual. Pero su forma de enfrentarse en ella y el alcance de sus aportaciones siempre va a estar condicionada por al área en que se plantea la intriga y la investigación y por el nivel de

---

<sup>4</sup> Este apartado se presentó como importante y de apoyo para el resto de los temas, acompañándolo de ejemplos concretos y su interpretación.

especialización y de recursos que maneja el o los que la llevan a cabo. Especialmente en cuanto a su validez o posibilidades de generalización de los datos y a la responsabilidad del o de los que la divulgan

Desde estas perspectivas, en los momentos actuales se debían tener en cuenta como requisitos mínimos para iniciar responsablemente una actividad investigadora las siguientes referencias y fuentes de condicionamiento:

A) **NIVELES DE INVESTIGACIÓN.** Existen cuatro niveles de investigación con un rigor y posibilidades de generalización diferenciada :

NIVEL	OBJETIVOS	RIGOR	VALIDEZ	UTILIDAD	EJEMPLOS
Básica/ Fundamental	Saber/Ciencia El qué y el cómo de las cosas	Rigor máximo Integración en un corpus (Ciencia)	Universal y repetible (¿vale saber de probabilidad?)	Comprensión del mundo y de la vida Permite prever	Historia/Sociolog Ciencias Físicas. Ciencias Médicas Pedagogía
Operativa	Resolver problemas concretos	El máximo posible	Puede resolver situaciones concretas	Máxima si se hace bien y se aprovecha	La que busca evaluar o mejorar situaciones
Formativa	Preparar especialistas responsables	Depende del docente y de sus recursos	Depende del docente y de los aprendices	Para los que se preparan	Todas las que se hacen para practicar
Usual	Inquietudes o curiosidad concreta	Depende del diseño y de los recursos utilizados	Depende de la forma de llevarla a cabo	Depende de lo que se busca	Muy frecuentes para ciertas personas y situaciones

En nuestro campo de investigación aplicada el nivel operativo pueden llevarlo a cabo, con los diseños y recursos adecuados, un personal especializado que se encargue de estas actividades (orientadores, psicólogos escolares, inspectores, etc), y en numerosas ocasiones el propio profesor (investigación-acción)

B)- **ÁREAS DE INVESTIGACIÓN.** En la investigación aplicada para la escuela y el aprendizaje merecen diferenciarse por sus objetivos, recursos y fuentes de error o condicionamiento tres grandes áreas:

- *Investigación Histórica:* (Examina fenómenos del pasado para descubrir, conexionar e interpretar situaciones relevantes). Sus fuentes de información pueden ser directas o primarias (restos, documentos originales, testigos) o Indirectas y Secun-darias(bibliografía, citas, etc)

Exige una difícil tarea crítica externa (autenticidad de la fuente) e interna (veracidad de las fuentes) y unir el tema al contexto histórico en el que se realizó Todo ello gravemente condicionado por la selección/interpretación de los datos pasados que hace el investigador y su integración en el contorno cultural presente y sus tópicos personales

- *Descriptiva*: Intenta describir fenómenos y las leyes que los regulan (Estudios de desarrollo longitudinales o transversales; encuestas; Descripción y comparación de grupos o situaciones; estudios correlacionales y predictivos; estudio de casos; etc.

Pretende describir o relacionar fenómenos y situaciones con objetividad y establecer previsiones desde ellas. En la investigación aplicada en torno al aprendizaje y la escuela se suele peligrosamente apoyar en la observación, con aparatos o sin ellos, las encuestas los registros, los modelos de tratamiento cuantitativo y las conclusiones de probabilidad.

- *Experimental*: Manipula las condiciones en las que se produce los fenómenos para controlar sus antecedentes y consecuencias. Los llamados experimentos consisten siempre en la variación sistemática de una o más variables independientes (las que el experimentador manipula) y la observación del efecto en la/las variables que dependen de ellas (variables dependientes). Se deben diferenciar por sus exigencias y sus fuentes de condicionamientos los EXPERIMENTOS DE LABORATORIO de los EXPERIMENTOS DE CAMPO EN SITUACIONES REALES (familia, colegio, etc).

## **II ) ¿EN QUÉ PROBLEMAS DE LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE HA INTERVENIDO MAS HISTÓRICAMENTE LA INVESTIGACIÓN APLICADA?<sup>5</sup>**

La preocupación investigadora por los temas educativos a NIVEL USUAL, OPERATIVO e incluso BÁSICO (HISTÓRICA, FILOSÓFICA) es muy antigua y ha dejado documentos importantes de figuras conocidas; por ejemplo Quintiliano (siglo I ), Luis Vives ( XVI), Comenio (XVII), Pestalozzi (primer cuarto del XIX) o Spencer (mitad del XIX). Pero a partir del último cuarto del siglo XIX numerosos profesionales de varios campos de actividad relacionadas directa o indirectamente con la educación (médicos, psicólogos, arquitectos, pedagogos, y algunos profesores) empiezan a preocuparse por el enfrentamiento objetivado de muchos de nuestros problemas como una necesidad social cada vez mas factible y acuciante por: A) La extensión de la escolaridad en las sociedades occidentales (obligatoriedad y prolongación del tiempo de asistencia, multiplicación de los niveles y tipos de estudio) con sus exigencias e implicaciones: (problemas higiénicos de una larga estancia en las escuelas; avalanchas de estudiantes; necesidad de escolarizar a alumnos con deficiencias; necesidad de orientar en la toma de decisiones); B) El brillante desarrollo de las ciencias positivas y de los medios para recoger, asociar, y tratar con facilidad la información e interpretarla con objetividad (multiplicación de las instituciones, los profesionales especializados, y sus recursos operativos); C) Las exigencias de las sociedades avanzadas y la complejidad de nuestra cultura.

La investigación científico-aplicada se va a polarizar ya en dos grandes líneas de preocupación:

- El problema de la higiene de la escuela y de los escolares. Centrará sus aportaciones en el conocimiento y mejora de las condiciones sanitarias de la escuela (emplazamiento, servicios, iluminación, ventilación, mobiliario y material escolar), la fatiga escolar (Sikorsky, 1879), el trabajo escolar (horarios y distribución de asignaturas, curvas del trabajo escolar), etc. La van a llevar a cabo los servicios de medicina escolar y algunos “LABORATORIOS DE PAIDOLOGÍA”

---

<sup>5</sup> En el curso a que nos referimos se presentó y comentó, como cuestión secundaria referencial pero se incitó a los alumnos a escogerlo para su trabajo personal complementario a entregar a finales del trimestre

o de "PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL" que se crean en aquellos momentos en bastantes países. En España motiva a principios de siglo la primera legislación en torno a la higiene escolar, y la puesta en marcha de la INSPECCIÓN MEDICO ESCOLAR(1913) de la que sobresalen algunas de sus figuras (Tolosa Latour, Sainz de los Terreros).

- La investigación sobre las características, exigencias y condicionamientos de los escolares. Se va a apoyar en la observación y, sobre todo, en los modelos estadísticos de diagnóstico objetivado (Galton, Rice, Binet) que aparecen hacia 1890 dando lugar a las primeras publicaciones modernas de PSICOLOGIA EVOLUTIVA (Preyer: "El alma del niño", 1882; Binet; Stanley Hall; Gesell), PSICOLOGIA DIFERENCIAL (Stern, 1900), PEDAGOGIA EXPERIMENTAL (Meumann, 1911; Lay) y DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO (Binet, 1904; Thorndike 1911)

En España se llevan a cabo investigaciones psicométricas muy amplias e interesantes a principios de siglo en los LABORATORIOS ANTROPOMÉTRICOS de algunas escuelas (Rufino Blanco, 1905; Hoyos Sainz), y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio dedica desde su fundación (1909) gran parte de su actividad a adaptar los principales tests existentes, recoger información de grandes muestras, y formar a los futuros responsables de la educación española en estas tareas. Entre 1915 y 1936 se dan en nuestro país las figuras de más prestigio internacional que hemos tenido en estos campos (Hoyos Sainz, Lafora, Emilio Mira). Las técnicas de encuesta y observación objetivada, que tanto había utilizado y divulgado Dewey desde su Escuela Laboratorio(1896), tuvieron menos eco en España a pesar de las publicaciones que aparecían.

La escuela empieza a hacerse eco en sus tópicos y formas de trabajar por la investigación científico-aplicada desde estas fechas: especialmente en los temas relacionados con HIGIENE ESCOLAR, LA CLASIFICACIÓN DE LOS ESCOLARES, EL USO DE TESTS Y CRITERIOS PSICOMÉTRICOS EN LA DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS, LAS PRUEBAS OBJETIVAS Y LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN o SELECCIÓN ESCOLAR. Muchos de ellos de consecuencias imprevisibles para la organización escolar de aquella etapa. En U.S.A. algunos programas educativos de enseñanza individualizada, posteriormente muy populares en todo el mundo, se apoyaron ya en ambiciosos programas de investigación previa (Plan WINNETKA de Washburne, 1914-23; y en gran medida el Plan DALTON de Parkhurst, 1905, el METODO DE PROYECTOS de Kilpatrick, 1918; o el Plan TRINIDAD de Terman).

A partir de la segunda guerra mundial (1939-45) el control de los peligros y deficiencias de algunos de los modelos anteriores y nuevos recursos personales o materiales para el diagnóstico de situaciones o individuos y el tratamiento e interpretación objetivada de la información (psicólogos y orientadores escolares, técnicas sociométricas, informática, tests y pruebas objetivas, sistemas de registro, corrección automática y tratamiento estadístico de la información, etc) generalizan su empleo en la evaluación de situaciones individuales o colectivas y se lanzan a la búsqueda de programas predictivos del éxito, la enseñanza programada (Skinner, 1954), la delimitación empírica de los objetivos de la educación o las taxonomías (Bloom, 1956) y el análisis e intervención en la dinámica de los grupos (Moreno, 1956). En algunos países se destinan grandes presupuestos para estas tareas y se comercializan los productos. No obstante, el uso exagerado e irresponsable de la técnica de los tests (testomanía) y de los tratamientos estadísticos (cuantofrenia), y la comercialización de todos ellos va a afectar a la imagen de estos modelos de investigación llevándolas en muchas ocasiones a su descrédito a pesar de las soluciones que inventan las instituciones responsables para controlarlas (códigos deontológicos, standards para la validación y uso de los tests, revisiones críticas, etc.)

En España se va a reanudar la tradición investigadora en estos campos a partir de 1945 a través del Instituto de Pedagogía y el Departamento de Psicología del C.S.I.C. y los equipos de orientadores escolares que se coordinaban desde ellos o las Sociedades Españolas de Psicología y Pedagogía. Los principales trabajos que se realizaron se van a centrar en:

- a) Investigaciones bibliográficas o a través de encuestas de la situación sociocultural de los escolares y el influjo del ambiente (vivienda, fratrías, ruptura familiar, diversiones)
- b) Los estudios sobre predicción de éxito/fracaso escolar y la validación de programas de diagnóstico para los momentos escolares críticos
- c) La delimitación empírica de las variables psicopedagógicas necesarias para la orientación escolar (Primaria, Media y Escuelas Profesionales) y la construcción/ validación principalmente de tests psicométricos para controlarlas.

En los años sesenta surgen grandes empresas de distribución de tests, empiezan a generalizarse los servicios de orientación escolar y los problemas que plantea la investigación irresponsable y su forma de hacerla frente se parecen a los del resto del mundo. Se hacen pocas investigaciones de tipo didáctico o apoyadas en la observación y la entrevista.

A partir de 1970 el cansancio y la insatisfacción que vienen provocando estos modelos de trabajo hace cambiar las preocupaciones y da lentamente paso a los estudios sobre fracaso escolar, delimitación y detección por modelos de diagnóstico criterial del las principales unidades y de aprendizajes básicos y sus deficiencias, la INVESTIGACIÓN EVALUATIVA Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

### **III) ¿TIENE DIFICULTADES Y LÍMITACIONES ESPECÍFICAS LA INVESTIGACIÓN APLICADA EN EDUCACIÓN?**

Al margen de los anteriores interrogantes o exigencias y de las aportaciones que el investigar con rigor viene ofreciendo a la vida escolar y al aprendizaje, la investigación aplicada tiene otras nuevas y graves limitaciones en sus trabajos dentro del área educativa. En parte por las enormes dificultades de conseguir conclusiones generalizables, válidas y éticamente responsables en cuestiones humanas tan complejas como son las educativas; y en parte, también, la resistencia de la misma escuela y su profesorado a aceptar el investigar en ella y las pobres conclusiones a las que su trabajo va llegando.

1a) La resistencia de la escuela y su profesorado a la actividad investigadora de algunos especialistas tiene justificación en bastantes ocasiones (exagerada interrupción o alteración de sus actividades, conclusiones de discutible aplicación en las circunstancias en que se mueve, recelo por evocación de propuestas anteriores que no tuvieron el éxito anunciado para los objetivos que la escuela se proponía, etc) Debemos tener en cuenta, además, las enormes contradicciones en que se mueve la propia escuela y su profesorado en las sociedades modernas.

El poco aprovechamiento de la investigación pedagógica por parte del profesorado se suele atribuir a cuatro motivos, en parte subsanables:

- Su discutible respuesta a los problemas y necesidades de su escuela concreta, sus alumnos<sup>6</sup> y los problemas personales del profesor.
- Las formas de divulgar la información y sus consejos (lenguaje que emplean en la presentación de los resultados y forma de presentar las propuestas)
- La pobreza de los programas de actualización del profesorado.
- Las tensiones psicológicas que sufre como persona por actuar como profesor en una sociedad contradictoria con la misión que le asigna y los mecanismos de defensa que le provocan.

1b) Desde el punto de vista de los objetivos de la investigación aplicada en nuestro campo (una o varias variables del comportamiento humano, de su aprendizaje o de la relación de ambos con el contorno) la complejidad de todo lo humano -siempre vinculable a una multitud de rasgos interrelacionados desde sistemas personales de organización en los que confluyen variables genéticas y de desarrollo, la historia personal y el tipo de valores que le motivan- y la difícil interpretación de los fenómenos psicopedagógicos desde sus manifestaciones externas, hacen muy difícil el enfrentamiento responsable con ellos y casi imposibles la obtención de conclusiones de validez. Los resultados del investigar en las ciencias psico/socio/pedagógicas sobre variables humanas y los constructos que proporcionan, siempre se apoyan, o al menos por el momento, en valores de probabilidad y generalización, mas o menos altos, para apoyar en ellos las descripciones que hacen y las intervenciones que pueden aconsejar. Son útiles para definir o aplicar las aportaciones cuando se tiene en cuenta con prudencia el nivel de error conocido desde el que se opera y se actúa en consecuencia para reducirlo. Mas válidas y seguras que las que aporta el saber o inquirir usual, pero menos generalizables que las que pueden ofrecer las Ciencias Naturales y la tecnología relacionada con ellas.

2) Un nuevo e importante tipo de exigencias y limitaciones de la actividad investigadora responsable **le viene del rigor que debe imponer a su hacer y de su obligación de respetar los derechos de las personas y colectivos que la van a sufrir** (derecho a que se respete su equilibrio y mundo de valores, derecho a que no se manipulen los proyectos o las conclusiones con fines egoístas, derecho a la intimidad, etc). Consideramos cosas que hay que tener en cuenta en todas las investigaciones de las ciencias humanas<sup>7</sup>.

El nivel de competencia y responsabilidad de los investigadores que van a participar. ( relación del tema y los objetivos de la investigación con el nivel de preparación de los que van a llevarla a cabo; necesidad de que los investigadores respeten las exigencias legales; necesidad de tener en cuenta la imagen y los derechos de los demás especialistas, etc)

- La adecuación del programa de investigación (acomodación del programa de investigación y los recursos empleados a los objetivos que se persiguen; toma de decisiones en su diseño para

---

6 Esta crítica se pretenden evitar desde la propuesta de que los profesores lleven a cabo su labor a partir de la investigación operativa personal (investigación-acción entre ellas) y a ella van dedicados en nuestro programa uno de los temas directamente, e indirectamente todos los demás.

7 A este apartado se le dio mucha importancia en las clases introductorias; en el último curso se les recomendó la lectura y el estudio de los códigos disponibles de la abogacía española(1987), el de los psicólogos escolares de la Sociedad Española de Psicología(1970) y el de la Asociación Internacional de Psicólogos escolares(1991), se llevó a cabo un fuerte debate sobre ellos y su proyección a las actividades de investigación aplicada u orientación y se les incitó a hacer trabajos personales sobre el tema; precisamente el código deontológico de los abogados había sido recogido y analizado por uno de los estudiantes de cursos anteriores..

evitar los posibles efectos negativos de la investigación sobre los que participan o su contorno; control durante el proceso de las posibles fuentes de condicionamiento del trabajo, etc.).

- La forma de actuar durante la investigación (protección de los participantes y de su contorno de riesgos o alteraciones físicas, mentales o emocionales; respeto a la posible negación de participar; etc.)

- La confidencialidad de la información recogida y de los resultados de la investigación cuando pueden afectar a las personas o entidades que la van a sufrir y no hay aceptación previa de sus pretensiones divulgatorias)

El frecuente impacto sobre los derechos humanos de un uso irresponsable o egoísta de la actividad profesional o investigadora y de sus recursos, ha llevado en bastantes ocasiones a la creación de CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS para proteger, con mas o menos apoyo jurídico penal, a los que van a sufrir las actividades, los recursos que se van a emplear, o las consecuencias de las investigaciones injustamente realizadas. Todos ellos regulan las obligaciones éticas de algunos tipos de profesionales (por ejemplo profesionales de la medicina, el derecho, el periodismo o la psicología) o de los que emplean cierto tipo de técnicas. Todas suelen comenzar por una introducción que justifica su contenido; las que vamos a citar se plantean para profesionales y tipos de investigación muy relacionadas con la actividad docente y la escuela:

“ Los psicólogos escolares respetan la dignidad y el valor de los individuos y tienen en la mas alta estima la promoción y mantenimiento de los derechos humanos. Su esfuerzo en la protección y promoción del bienestar de los niños y jóvenes, así como la calidad de su desarrollo mediante los servicios educativos, psicológicos y otros relacionados. Sus funciones demandan un dominio de los conocimientos y competencias tanto en educación como en Psicología. Los psicólogos escolares trabajan dentro de sus competencias profesionales y buscan continuamente la actualización de sus conocimientos académicos y profesionales. También se esfuerzan por adquirir los niveles mas altos de competencia profesional y comportamiento ético. Los psicólogos escolares se adhieren a las mas altas normas de práctica investigadora”

(Código deontológico del Psicólogo escolar” International School Psychology Association, 1991)

“El psicólogo opera en campos muy complejos, de difícil delimitación, y tiene que apoyarse frecuentemente en experiencias personales, representaciones de grupo y valores de probabilidad. Debe ser muy prudente al universalizar los datos y conclusiones que maneja y esforzarse por encontrar confirmación objetiva de todo lo que hace o describe”.

(“Normas deontológicas para psicólogos” de la Sociedad Española de Psicología(1974).

Y luego dedican de 40 a 70 apartados para referirse a aspectos concretos de sus deberes. En el de la Sociedad Española de Psicología, que absorbía el que habíamos aprobado en la misma Sociedad para los psicólogos escolares españoles en 1970 se distribuía en 43 articulas sobre Objetividad científica(4 apartados), Recursos y modelos de trabajo(8), Respeto al cliente y a las instituciones (8), Utilización de la información recogida(9), Dignificación de la profesión y límites de la competencia(9), y Colaboración y promoción de la Psicología(5).



## **BIBLIOGRAFIA GENERAL PARA LOS ALUMNOS DEL CURSO DE REFERENCIA (2000/2001)<sup>8</sup>**

- Hempel, C.J.(1988). La explicación científica. Estudios sobre Filosofía de la ciencia. Barcelona: Paidós.
- Primo Yúfera, G.(1994). Introducción a la investigación científica y tecnológica. Madrid: Alianza Editorial.
- Kerlinger, F.N.(1973). Investigación del comportamiento. México: Interamericana.
- Jaspers, K.(1951). Origen y meta de la Historia. Madrid: Revista de Occidente.
- Dessauer, R.F.(1964). Discusión sobre la técnica. Madrid: Rialp.
- Fox, D.J.(1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunsa.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1984). “La investigación del profesor en el aula”. Madrid: Escuela Española.
- Elliot, J.(1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G.(1990). Investigación acción. Aplicaciones en el campo social y educativo. Madrid: Dykinson.
- Wadley, A. y Blasco, T.(1995). La ética en la investigación y la práctica psicológica. Barcelona: Ariel.
- Sociedad Española de Psicología (1974). Normas deontológicas para psicólogos. Madrid: Sociedad Española de Psicología.
- Colegio Oficial de Psicólogos (1987). Código deontológico del psicólogo. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.

### TEMA 2:

Posibles temas de investigación permanente para la mejora cualitativa de la escuela en España.- La investigación evaluativa de programas y situaciones y sus exigencias.- La investigación como quehacer del profesor y la escuela: la investigación-acción.- Las grandes fases del proceso investigador

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Además de la incluida en el programa, especialmente G<sup>a</sup> Hoz/Pérez Juste, Elliot y Pérez Serrano, podrían consultarse:

- Weis, CH. (1975). Investigación evaluativa. México: Trillas.
- Municio, P; G<sup>a</sup> Ramos, J. M. y Lázaro, A. (1991). Evaluación de Programas. N<sup>o</sup> especial de la revista Bordón, vol. 43, 4.
- Forns Santacana, M. (1996). Evaluación de programas en educación. En Fernández Ballesteros, R. et al: Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud (pp. 241-282). Madrid: Síntesis.

---

<sup>8</sup> En estas citas hemos querido respetar las referencias bibliográficas y las ediciones que dimos a nuestros alumnos en el curso 2000/2001; lo justificamos como un recuerdo para ellos y una forma de poder interpretar las notas pie de página que hemos añadido en el trabajo.

- Casanovas, M. y otros (1991). La evaluación del centro educativo. Madrid: M.E.C.
- Sanz Oro, R. (1990). Evaluación de programas en orientación educativa. Madrid: Pirámide.
- Gollette, G. et al. (1988). La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación. Barcelona: Laertes.
- Delorme, CH. et al. (1985). De la investigación pedagógica a la investigación-acción. Madrid: Nancea.
- Kemmis, S. (1987). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Elliot, J. (1993). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

## **POSIBLES TEMAS DE INVESTIGACIÓN PERMANENTE PARA LA MEJORA CUALITATIVA DE LA ESCUELA EN ESPAÑA**

Los responsables de la actividad escolar se enfrentan desde hace tiempo con muchos temas que podrían y deberían definirse/orientarse periódicamente desde programas de investigación a nivel operativo. Entre ellos:

- El conocimiento de la situación, los problemas y las necesidades del contorno y de los escolares con los que se actúa
- La organización responsable de los centros y las clases
- Los apoyos del aprendizaje (recursos materiales disponibles, libros de texto y de lectura, etc)
- El contenido y ordenamiento diferenciado de los currículos
- La validez de los programas de evaluación y refuerzo que se llevan a cabo.
- La eficacia, los recursos que emplea y la problemática de su profesorado
- El alcance de la actividad orientadora (tutorías, reuniones de padres, etc) y de los programas de refuerzo que se llevan a cabo.

La investigación operativa, global o parcial, sobre estos temas podría mejorar cualitativamente la actividad escolar. Y se podrían llevar a cabo desde tres niveles:

- A través de equipos especializados en analizar situaciones y programas educativos de zonas más o menos amplias, dar información sobre ellos y definir necesidades o propuestas de mejoras para la zona. Se organizan o contratan, desde instituciones interesadas por la vida escolar y son muy necesarios cuando la política educativa es directiva.
- A partir de equipos de trabajo seleccionados por el colegio, orientados o no por especialistas externos, para delimitar/evaluar situaciones o programas de actuación, y proponer a los profesores afectados programas de actuación.

Por el profesor como necesidad personal de controlar responsablemente su problemática, aumentar su eficiencia y reducir su esfuerzo y las tensiones que le provocan.

La importancia que se ha dado en los últimos cincuenta años a la investigación operativa del rendimiento de la escuela y de sus problemas se debe en gran medida a la necesidad que siente la sociedad de apoyarse en la escuela para integrar las nuevas generaciones en la cultura compleja en la que van a estar inmersos, a la crítica de sus programas y resultados (pobre adecuación a las necesidades del contorno, poca atención a los sujetos con deficiencias o dificultades de

aprendizaje, número exagerado de fracasos escolares, etc), su enorme costo, y el deseo de padres e instituciones de intervenir en su ordenamiento.

## LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMAS Y SITUACIONES Y SUS EXIGENCIAS:

La expresión EVALUAR es antigua. Procede del francés (desde el siglo XIV, evaluar, evaluation) y se empieza a utilizar en castellano con algunos derivados (devaluar, revaluar, etc) a partir del XIX.

Como *investigación sistemática y responsable del valor de alguna cosa para tomar decisiones* se desarrolla a partir de TYLER en 1942 (evaluación por objetivos orientada a la toma de decisiones en controles sociológicos) creando Crombach en 1963 los primeros modelos de investigación evaluativa en educación. En España el término y los proyectos de evaluación educativa se introducen hacia 1969 imponiéndose de forma equívoca a partir de la Ley General de Educación de 1970:

*“Una actividad sistemática integrada en el proceso educativo cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento lo mas exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en este inciden”*

(Ley General de Educación de 1970)

La investigación evaluativa en sentido riguroso se puede considerar como *"el proceso de establecer un juicio de valor sobre un objeto con vistas a una acción, en función de la obtención e interpretación sistemática de datos y pruebas de este objeto"*. Debe ser un modo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa o una situación educativa. Se diferencia de la investigación básica en que:

- La Básica: Tiene como *objetivo* conocer con rigor una parcela de la realidad, integrar este saber en el corpus científico, y aumentar desde ella el conocimiento de aquella; *valora e interpreta los datos* de acuerdo a reglas definidas por la ciencia; y *elabora sus informes* para que puedan ser interpretados y discutidos por los especialistas.

- La Evaluativa: Tiene como *objetivo* controlar con rigor un programa/situación para debatirlo entre los interesados e intentar mejorarlo; *valora e interpreta los datos* en términos de utilidad e interés para los responsables de la investigación; y *elabora sus informes* para que puedan ser entendidos por los que van a utilizarlos

- Evaluación de programas: "Conjunto organizado de acciones evaluativas que conducen a la formulación de un juicio de valor acerca de un programa y a la toma de decisiones acerca de los cambios necesarios en el mismo para incrementar su eficacia"

### EXIGENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA:

- Utilidad: Que sea informativa y útil para las personas afectadas.
- Factibilidad: Que sea apropiado a las posibilidades de trabajo tiempo, recursos disponibles, etc.) y no afecte demasiado a la marcha de las tareas.

- Probidad: Debe tener en cuenta los posibles efectos psicológicos y morales y programar formas de evitarlos.
- Precisión: Debe aportar una información válida y fácil de interpretar.

## **LA INVESTIGACIÓN COMO QUEHACER DEL PROFESOR Y LA ESCUELA: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

La preocupación investigadora sobre su quehacer y los problemas que le plantea forma parte de la aventura humana del profesor y es un buen camino para justificarla y mejorarla. Y en los momentos actuales tiene muchas posibilidades cuando aprovecha los modelos de trabajo y los recursos que ha ido creando la técnica. El movimiento mas representativo de esta actitud es el que bajo diversos programas de trabajo y denominaciones (investigación operativa; activa; en la acción, investigación-acción) podemos llamar de Investigación-acción. Todos parten de las tesis de Lewin y su 'Action Research' en las ciencias sociales (1946)

"El proceso por el que 'los prácticos' intentan estudiar sus problemas científicamente en orden a guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones' (Corey, 1953, introductor de la i.a. en el área educativa)

Elementos básicos de la investigación-acción según Corey:

- Que tal investigación se refiera a problemas que conciernen inmediatamente a los profesores y a los que elaboran el currículo
- Que se entienda como empresa cooperativa en que los prácticos (¿y técnicos de investigación?) deciden conjuntamente qué estudiar y cómo hacerlo
- Que las tareas de investigación necesitan ser prácticas y no tan complicadas que requieran intrincados estudios antes de proporcionar respuestas.
- Que contribuyan simultáneamente a producir la evidencia necesaria para resolver problemas prácticos y a adquirir una perspectiva más adecuada para mirar los problemas.

En España, el peso de estas posturas y la de sus teóricos (Elliot y Stenhouse especialmente) ha pesado mucho en las tesis de la actual reforma educativa, presentándola más como un proyecto a construir e implantar paulatinamente desde la reflexión y la experiencia que como un programa elaborado por expertos.

Los defensores de la investigación-acción han caído en muchas ocasiones en excesos y posturas extremas frente a los modelos de trabajo (por ejemplo despreciar todo lo que no sea investigación participante y el recurso a la observación), el apoyo de especialistas, y las posibilidades de la investigación rigurosa exterior (investigación fundamental, control por expertos, etc). Las posturas extremas han llegado a defender agresivamente:

- Apoyar el cambio desde dentro frente a los "intelectuales transformadores"
- Programación solo desde la práctica(acción). Las reformas impuestas desde arriba no valen.
- La poca (o nula) adecuación de la investigación científica clásica y de sus especialistas a las necesidades concretas de la vida escolar.

Los programas de investigación-acción mantienen muchos de los rasgos de la investigación evaluativa, implicando directamente al/los profesores en ella. Exigen menos rigor y más labilidad en el desarrollo de las fases del proceso de investigación (especialmente la primera etapa del proyecto) y sugieren controlar la validez de los resultados a través de las técnicas de triangulación, las posibilidades de la observación responsable y longitudinal, y el tiempo que dedican los profesores a convivir entre ellos y con los alumnos.

## **LAS GRANDES FASES DEL PROCESO INVESTIGADOR**

Las exigencias de la investigación básica y operativa en los momentos actuales son muy complejas, independientemente del área en el que operan, y tienden a plantearse DESDE TRES GRANDES FASES y CINCO/SEIS ETAPAS de trabajo.

### **PRIMERA FASE: DEFINICIÓN DEL PROYECTO:**

1ª ETAPA: Definición del contenido:

- Concretización de las preocupaciones y objetivos de partida (interrogantes, motivaciones del proyecto.
- Revisión bibliográfica del estado de la cuestión y análisis de las posibilidades y límites de los recursos disponibles
- Definición terminal de los objetivos y formulación de las hipótesis que se pretenden controlar

2ª ETAPA: Diseño y puesta a punto del programa de trabajo

- Modelo de recogida y tratamiento de la información, variables a incluir, amplitud de la muestra.
- Selección y puesta a punto de los recursos necesarios para la recogida, tratamiento e interpretación de la información que se pretende recoger (materiales, equipo investigador, modelo de registro de los datos, etc).
- Ordenación temporal del trabajo

### **SEGUNDA FASE: EJECUCIÓN DEL PROYECTO**

3ª ETAPA: Ejecución del programa de recogida y registro de la información con toma de decisiones ante las incidencias condicionadoras

4ª ETAPA: actividades de organización y tratamiento de la información recibida

## **TERCERA FASE: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

5ª ETAPA: Interpretación de los resultados:

- Comparación de los resultados con las hipótesis formuladas y con los resultados de otras investigaciones
- Establecimiento de conclusiones(tesis generales o situacionales) y recomendaciones (programas de actividad, nuevas hipótesis /diseños, etc)

¿6ª ETAPA?: información sobre el proyecto de investigación y sus conclusiones

TEMA 3º: Métodos de Investigación

Problemática terminológica.- La polémica sobre los modelos cuantitativos/cualitativos en las ciencias humanas y sus implicaciones.- Clasificación de las técnicas de recogida de la información en función de su complejidad y el nivel de especialización necesario

(El tema que se completará en otros capítulos al abordar en ellos los supuestos y condicionamientos de las principales técnicas de diagnóstico y evaluación)

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Para ampliar, además de Bisquerra (1989) y Fernández Ballesteros (1997), podrían consultarse:

- Arnau, J.; Anguera, M.T; Gómez, J. (1990). Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento. Murcia: Univ. Murcia.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.M.(1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo. Madrid: Morata.
- Dendaluze, I. et al. (1988). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.
- Walker, R. (1986). Métodos de investigación para el profesorado. Madrid: Morata.

## **PROBLEMÁTICA TERMINOLÓGICA**

En nuestro campo es frecuente utilizar términos como MÉTODO, MODELO, TÉCNICA, e incluso MARCO o PARADIGMA de forma indiscriminada y esto aumenta la confusión.

Posibles delimitaciones:

- Método: Camino para llegar a un resultado (del griego  $\mu\epsilon\tau\_\gamma\_\delta\omicron\sigma$  ).
- Modelo: Modos de explicación e investigación de la realidad (Epistemológicamente la noción de modelo ha sido usada y desarrollada con el fin de poner de relieve ciertos modos de

explicar y adentrarse en la realidad).

- Técnica/as: Conjunto de procedimientos o de recursos de los que se sirve una ciencia o un arte.
- Paradigma: Esquema teórico, conjunto de creencias sobre la realidad y el saber que comparten grupos de científicos, de las que se derivan formas definidas de investigar y adquirir conocimientos y posteriormente de describirlos e interpretarlos.

Hay que partir del hecho de que utilizar un MÉTODO (y dentro de él unas técnicas) supone aceptar explícita o implícitamente los supuestos (ontológicos, epistemológicos, éticos, etc), condicionamientos y peligros del MODELO o PARADIGMA que lo sustenta. Y que en la Hª del pensamiento y de la ciencia, especialmente en las ciencias humanas, han coexistido y chocado, contribuyendo al progreso de ambos, diferentes modelos de interpretar e investigar la realidad.

Entre las numerosas polémicas que contraponen en los momentos actuales los modelos/paradigmas de la investigación en las ciencias humanas (investigación nomológica/ideográfica; psicométrica/etnometodológica; de laboratorio/de campo; experimental/naturalista, etc) el debate mas fuerte dentro de la investigación educativa en los últimos 30 años se da, posiblemente, entre los modelos CUANTITATIVO y CUALITATIVO.

## **EL DEBATE SOBRE LOS MODELOS CUANTITATIVOS/CUALITATIVOS**

### **MODELOS CUANTITATIVOS**

(Empírico, analítico, etc)

### **MODELOS CUALITATIVOS**

(Fenomenológico, etnográfico)

### **SUPUESTOS**

#### **ONTOLÓGICOS: Realismo**

- Existe una realidad independiente (cuestionan la realidad objetiva)
- Se rige por principios y leyes que permiten adentrarnos en ella

#### **Interpretativo**

- La realidad que interesa es dinámica, múltiple y cambiante
- El saber es una construcción consensuada

### **EPISTEMOLÓGICOS: OBJETIVISMO SUBJETIVISMO/COMPRENSIÓN**

- La investigación permite llegar a conclusiones fiables y generalizable
- La inv. busca explicar, prever y controlar el significado de las cosas y la acción
- El producto de la investigación es una creación singular no generalizable
- La inv. busca la comprensión



### **METODOLÓGICOS: INTERVENCIONISMO**

- El proceso previo, la medición y la forma de investigar garantizan la validez
- Preocupa el control de las variables y la significación relaciones/diferencias

### **HERMENÉUTICA**

- La capacidad de adentrarse y comprender el observador son claves de validez
- Se puede mejorar la validez por triangulaciones

### **RECURSOS**

- Procesos informativos previos
- Sistemas objetivados de muestreo, tratamiento e interpretación de resultados.
- Observación estructurada
- Encuestas, autoinformes y tests
- Datos de archivo
- Capacidad/preparación del observador
- Entrevistas estructuradas
- Entrevista abierta
- Observación participante
- Analizadores sociales
- Estudio de casos

### **CRITICAS**

#### **REDUCCIONISMO**

- Solo puede abordar por partes y de forma general la complejidad/singularidad insuficiente o errónea
- Se conforma con valores de probabilidad generales y predictores
- Ayuda mal a resolver problemas y situaciones concretas

#### **SUBJETIVIDAD**

- Peligros de la comunicación/captación de lo humano
- Dificultad para llegar desde él a conclusiones
- Poco consolidado con muchos problemas epistemológicos y metodológicos.

## **EN LAS CIENCIAS HUMANAS Y SUS IMPLICACIONES CLASIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN FUNCIÓN DE SU COMPLEJIDAD Y EL NIVEL DE ESPECIALIZACIÓN NECESARIO**

Se tendrá en cuenta para las filas el nivel de complejidad de la tarea (facilidad, nivel de preparación y responsabilidad que exigen), y para las columnas el nivel de especialización de los que deben manejarlas.

COMPLEJIDAD	NIVEL DE ESPECIALIZACIÓN		
	PROFESORES, TUTORES, PADRES	PERSONAL ESPECIALIZADO	PERS. MUY ESPECIALIZADO
NIVEL I Técnicas de amplio espectro (Sencillas e introductoras a cada nivel de especialización)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación abierta (Notas de campo, registro de incidentes críticos, anecdóticos seguimiento de alumnos)</li> <li>- Encuestas sociométricas</li> <li>- Datos de registros</li> <li>- Entrevistas nivel I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aconseja, orienta o interpreta las que hacen los padres y profesores y/o las completa con detalle</li> <li>- Análisis de registros II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aconseja, orienta o interpreta las que hacen a otros niveles de especialización y/o las completa en función de sus necesidades</li> <li>- Análisis de registros III</li> </ul>
NIVEL II Técnicas que exigen preparación específica y responsabilización a nivel medio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los tutores y profesores pueden, adecuadamente preparados, llevar a cabo parte de las que se asigna en este nivel al especialista</li> <li>- Análisis sencillos de contenido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación y entrevistas sistematizadas (Nivel II) con/sin recursos técnicos</li> <li>- Listados de conducta /escalas de estimación.</li> <li>- Tests de corrección y aplicación automatizada</li> <li>- Técnicas sociométricas II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integra los datos de los otros niveles que pueden afectarle u ordena que se los recojan</li> <li>- Maneja tests complejos I</li> </ul>
NIVEL III Técnicas que exigen alto nivel de responsabilidad y especialización		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pueden ayudar, con preparación previa, a la toma de información o de decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registros fisiológicos y psicomotóricos</li> <li>- Entrevistas nivel II</li> <li>- Actuación/interpretación desde otras técnicas y aparatos sofisticados</li> </ul>



# EVOLUCIÓN DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

José Antonio Sosa Fariña

*Mi reconocimiento a la labor desarrollada en el ámbito de la educación  
por mi querido amigo y compañero D. Jesús Asensi Díaz  
con motivo de su reciente jubilación.*

## RESUMEN

En este trabajo se aborda la necesidad de una estrecha colaboración entre la escuela y la familia como elemento indispensable para avanzar en la educación. Se reflexiona sobre la crisis de autoridad y la necesidad de construirla sobre la base del respeto al niño, sin coacciones ni castigos. Consideramos que la incongruencia de los tipos de educación familiar y escolar está en la base de la violencia, la agresividad y el acoso que existen hoy en la sociedad. Abogamos por el establecimiento de una ley de apoyo integral a la infancia que vele por su protección de manera real y eficaz.

**PALABRAS-CLAVE:** Relación escuela-familia, educación y agresividad, autoridad y educación, violencia y acoso escolar, protección a la infancia, ley integral del menor.

## ABSTRACT

This paper discusses the need of a close connection between school and family, as an essential element to make progress in education. We reflect on authority crisis, and the need of building this authority from the respect to the child, without coercion or punishment. We consider that incongruity between family and school education constitutes the basis of violence, aggressiveness and harassment existing in nowadays' society. We plead for the establishment of a law that guarantees an integral support to childhood and that watches over childrens' protection in a realistic and efficient way.

**KEY-WORDS:** School-family connection, education and aggressiveness, authority and education, violence and harassment (bullying), protection to childhood, childrens' integral supporting law.

## TODOS SOMOS CONSECUENCIA DE LA EDUCACIÓN RECIBIDA EN LA INFANCIA.

En el caso de Jesús Asensi, su vocación y su saber hacer provienen, en gran medida, del influjo de su padre, D. Enrique Asensi Bartolomé, un "Maestro de la República" que le sirvió de guía en toda su fecunda vida profesional. Pienso que la labor de estos "MAESTROS de la República",

marcó una impronta que perdura en nuestra sociedad porque si bien esa tarea se vio truncada por la guerra civil, nunca fue del todo silenciada. Podemos considerar que sobre el trabajo de esos profesionales se conformó el humus en el que pudieron desarrollarse muchos de los mejores cambios producidos en éste período democrático que ahora vivimos en España. He ahí el poder de la educación: aún cuando parecía que todo se había perdido, la semilla educativa da sus frutos de manera inesperada.

Mis reflexiones se enfocan en este caso hacia la importante vertiente de la relación familia-escuela. No voy a acudir a las numerosas fuentes que ya han tratado del tema y a las que cada cual puede acceder e interpretarlas de ese modo personal y propio con que cada lector revive y experimenta lo que lee. Me apoyaré únicamente, en mi dilatada experiencia vital y profesional con más de cuarenta y cinco años de servicios en diferentes tareas pedagógicas.

Ante todo deseo destacar cómo en muy poco tiempo, la relación escuela-familia ha sufrido una gran transformación. En el último tercio del s. XX, los maestros y sobre todo, los profesores de Enseñanza Secundaria y de Universidad estaban investidos aún, de una autoridad “per se”, que se manifestaba externamente. Era costumbre arraigada que cuando el profesor entraba en el aula, los alumnos se levantaban y saludaban de manera automática del mismo modo que se hacía en la iglesia y al más puro estilo militar. Se trataba de una incuestionable actitud contagiosa, una obligación tácitamente aceptada que no sólo se practicaba dentro de las aulas sino también en los pasillos y aún en la calle cada vez que pasaba algún profesor.

Los padres respetaban y confiaban ciegamente en el maestro hasta tal punto que delegaban en él toda su autoridad para que pudiera castigar incluso físicamente a sus hijos. “Usted péguele -decían- para que aprenda”. Todo ello acorde con lo que ocurría en el ambiente familiar donde habitualmente se practicaba el castigo físico y en el marco de la mejor tradición bíblica que defendía consignas tales como: “La letra con sangre entra”. “La vara se endereza cuando está verde”, etc.

En mi infancia padecí algunos castigos, que eran habituales para determinados alumnos considerados torpes: insultos, arrojarle el libro o los trabajos al suelo seguido de uno o varios bofetones, permanecer de rodillas, a veces sobre granos de maíz y otras con los brazos en cruz sosteniendo pesados libros en las manos sin que se permitiera flaquear, y tantas otras lindezas heredadas de la Santa Inquisición. Los padres no protestaban por ello. Antes al contrario, en muchas ocasiones enviaban palmetas o varas de almendro a fin de ayudar a los maestros a imponer la disciplina en el aula. Otras veces eran los propios alumnos los que las traían para congraciarse con el maestro porque abrigaban la esperanza de ahorrarse, de ese modo, algún que otro azote. Las palmetas ocupaban un lugar preeminente en la mesa del maestro. Allí a la vista de todos, permanecían amenazantes durante toda la clase.

A partir del año 1962, erradiqué esa costumbre de mi docencia haciendo saber que probaría la vara con aquel me trajera alguna. Sin embargo, en el entorno siguieron empleándose durante mucho tiempo de tal modo que en los años setenta y más tarde, estaban vigentes aún en muchas escuelas. En mis clases se sustituyó el castigo físico por una “Lista de amigos del maestro” de la que, dándole un cierto carácter histriónico, se separaba públicamente a aquellos que no cumplían con sus obligaciones. Al poco tiempo rechacé también esta medida al comprobar que el castigo moral o el psicológico, sobre todo si es ejercido en público, puede resultar más duro y humillante que el castigo físico. Mi experiencia me ha llevado a defender a ultranza el estímulo positivo porque siempre me ha dado muy buenos resultados. Hemos de reconocer que esa situación dictatorial extrema, era muy agradable para el maestro cuya autoridad era indiscutible y le venía

conferida como consecuencia de su estatus, aún cuando no tuviera condiciones para ejercer la profesión.

En la actualidad, cuarenta años más tarde, hemos pasado a otra situación extrema en la que, frecuentemente, los maestros se sienten amenazados y se exponen a ser agredidos por los padres o por los propios alumnos si su manera de actuar no coincide con el punto de vista de la familia o contradice los intereses y las expectativas del alumnado. Algunos achacan ese cambio tan brusco a un exceso de libertad y a un defecto de la democracia. Añoran aquellos tiempos en que el maestro no era cuestionado, hiciera lo que hiciera. No cabe duda que educar en la dictadura es más cómodo que educar en y para la libertad. En el primer caso, la autoridad viene dada con el título. En la democracia, la autoridad hay que ganársela día a día con el trabajo, la preparación y el respeto hacia los demás.

Pero... ¿qué ocurre ahora? ¿Por qué algunos docentes claman pidiendo a los gobiernos y a la sociedad para que se les devuelva la autoridad que han perdido? ¿Por qué los padres han perdido, también, su autoridad dentro de la familia? ¿Quién o quiénes se la han quitado?. Probablemente, ni padres ni maestros hemos recibido una preparación suficiente como para quedar investidos de esa autoridad tan necesaria en la educación. Tenemos muy claro que sin autoridad no es posible educar. Pero la autoridad bien entendida no consiste en despertar temores, en castigar, ni en corregir las fallas de los alumnos de cualquier modo y “porque sí”, “porque soy su padre o porque soy el maestro”.

La auténtica autoridad, aquella que genera la confianza y el respeto profundo en los hijos o en los alumnos es la que emana, precisamente, de la actuación respetuosa del padre o del profesor hacia ellos. La que emana de la comprensión, aún en los momentos en que se comporta mal, lo que se manifiesta corrigiéndole sin agresividad y ayudándole a superarse siempre. Cuando los niños sienten que tratamos de ayudarles en sus dificultades, sin rencores, amenazas ni castigos, es cuando surge y se desarrolla esa confianza que facilita la comunicación y el entendimiento. Después de esto, el respeto al maestro o al padre viene dado, sin más, como una consecuencia lógica de su quehacer. Los padres y los maestros que así actúan acaban convirtiéndose en modelos para los jóvenes cuando éstos pretenden estructurar su personalidad y tratan de organizar su vida.

Fuimos educados en un ambiente de coacción y obligados a practicar el respeto ciego a la autoridad que, muchas veces, resultaba arbitraria e injusta. Ahora, con esos precedentes y sin la necesaria preparación, se nos impone la tarea de educar en la democracia que reconoce una serie de valores y derechos que nosotros no tuvimos. Generalmente nos alegramos de las ventajas conseguidas pero..., cuando surge un problema, echamos mano rápidamente de los métodos bruscos y abusivos que emplearon con nosotros y los aplicamos de manera irreflexiva con la mayor tranquilidad. Enseguida encontramos una justificación fácil y decimos: “con nosotros los usaron y sobrevivimos, por tanto, esos métodos no son malos”.

Aunque el asunto parezca sencillo, hemos de reconocer que no estamos preparados aún para eliminar de la acción correctiva esa carga de rencor y agresividad con la que innecesariamente solemos adornarla. Nos falta la vivencia profunda, la predisposición necesaria para poner en práctica una actitud serena, de ayuda y comprensión para con nuestros hijos y para con nuestros alumnos.

## **NECESIDAD DE UNA ADECUADA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA.**

La escuela como institución creada para favorecer el desarrollo del niño pretende ayudar a las familias en el importante cometido de la educación. En ese sentido supone un complemento de la acción educadora doméstica y un punto de encuentro entre los intereses de las familias y los intereses de la sociedad. El ámbito de influencia de ambos estamentos se nos representa como dos círculos secantes de modo que, la familia y la sociedad, mantienen una zona de intereses comunes en lo que concierne a la vida del niño, que puede ser de apoyo y de enfrentamiento a la vez, porque sus objetivos no siempre son coincidentes.

En esa zona común de influencias, el niño trata de estructurar su propio círculo vital emergente. Viene a la vida con la intencionalidad de crecer sin límites apoyándose en los medios que los padres y la sociedad le proporcionan y de los que pretende apropiarse de manera original de acuerdo con sus vivencias personales y sus propios intereses. Y dado que la vida de los niños se desarrolla en el marco de la familia y en el ámbito de la escuela, esos dos entes, no sólo deben estar íntimamente conectados sino que deben marchar en una misma dirección.

Cuando la familia y la sociedad dirigen sus esfuerzos en la dirección de establecer un clima de respeto y apoyo al niño, se está facilitando su auténtico desarrollo. En cambio, si hay discrepancias, los resultados pueden llegar a ser catastróficos para el niño que crecerá desestructurado, a la deriva, sin alcanzar la autoestima ni una imagen nítida de sí mismo; pero también son malos resultados para la propia familia y para la sociedad que suelen verse seriamente perjudicadas.

El niño es un ser maleable en el que se imprimen con facilidad una serie de huellas en forma de conocimientos, de sentimientos, de actitudes..., adquiridos durante los primeros años de su vida a través del contacto con sus próximos. Esas huellas pueden ser potenciadas tanto de manera positiva como negativa, por las actuaciones, muchas veces contradictorias, de las personas que le rodean. Algunos niños llegan a la escuela maleados, con costumbres poco edificantes, carentes de herramientas útiles para asimilar lo que ocurre en su entorno y para comprender lo que se espera de ellos. La escuela, en lugar de tratar de compensar esas carencias, suele utilizar los mismos métodos: repite los esquemas y actitudes de la problemática familiar. Y no es eso lo que se espera de ella.

La escuela ha de ser un remanso de paz, un laboratorio de trabajo interesante y un foco de influjos positivos encaminados, incluso, a cambiar la propia dinámica del hogar si consideramos que no es la adecuada. La tarea no es fácil porque aquellos niños que han sido criados en un ambiente poco favorable, tardarán en comprender que existe otra manera diferente de relacionarse con los demás. Las dificultades, que son muchas, no deberán llevarnos a claudicar renunciando a cumplir con nuestro deber ni dejarnos arrastrar por la comodidad de adoptar los mismos procedimientos y métodos negativos que el niño vive en su familia. De ahí que el establecer una relación eficaz entre la escuela y la familia no sea algo accidental sino el meollo de toda la acción educativa que ambos estamentos están abocados a desarrollar. Por eso, a la escuela y a la sociedad debemos exigirles no sólo la necesaria congruencia sino la comprensión de todas y cada una de las singularidades que trae el niño como consecuencia de su vida anterior.

El conocimiento de las virtudes y de los vicios adquiridos así como el modo como fueron implantados, el influjo anterior y presente de las personas y las situaciones que le rodean, han de ser elementos a trabajar en la escuela desde el convencimiento de que al alumno no puede considerársele responsable de ninguna de las adquisiciones negativas que manifieste. Se espera

que la escuela haga desaparecer en los niños los vicios y que potencie las virtudes, los conocimientos, la responsabilidad, los sentimientos de solidaridad y de comprensión, etc. Y para este delicado trabajo precisa de toda la información relacionada con los alumnos.

Por otra parte, a las familias debemos exigirles un comportamiento de colaboración con la escuela acorde con las necesidades del niño con vistas a favorecer su desarrollo individual y a facilitar su integración social. En consecuencia, sería interesante que los padres proporcionaran la mayor cantidad de información posible sobre las relaciones de todos y cada uno de sus miembros respecto de los niños. También, convendría que se sometiesen a una crítica sana de su dinámica familiar en lo relacionado con la educación de los hijos efectuada en colaboración con otras familias y con especialistas en la materia. Por supuesto, los datos que se aporten deberán tratarse con la máxima discreción, respeto y seriedad y utilizarse, sólo por los expertos, únicamente para fines de ayuda al niño sin que bajo ningún pretexto puedan divulgarse.

Otro tanto habría que pedir a los docentes para que con un grado de humildad notable se sometan a juicios semejantes.

Pero, hasta hoy, ni a las familias ni a los docentes se les ha dado una preparación específica para establecer una buena relación escuela-familia que proporcione una coordinación eficaz, sana y sin fricciones. Es esta una grave falla que convendría subsanar cuanto antes. La tarea no es fácil, porque ¿Quién nos asegura que los datos que se proporcionen no serán aprovechados por algunos maestros para justificar su posible incompetencia y maltratar a algunos alumnos? ¿Están los padres preparados para efectuar esa especie de desnudo del alma y para comprender y llevar a cabo las recomendaciones que pudieran hacerles sin que su relación con los hijos y con los profesores se vea empañada por prejuicios, creencias, rencillas o situaciones problemáticas previas?

## LA EDUCACIÓN EN EL SENO DE LA FAMILIA

La familia es una antiquísima institución, muy necesaria y respetable, que se fundamenta en la unión entre personas mediante lazos afectivos para posibilitar el progreso de todos sus componentes. Sin embargo, al no haberse efectuado una revisión seria de sus modos de funcionamiento tenemos la impresión de que su eficacia se ha ido desvirtuando. Y no sólo en cuanto al apoyo mutuo que deben prestarse sus miembros (a veces, acaba convirtiéndose en un campo de batallas con deseos de mutua aniquilación entre algunos de ellos), sino en relación con la educación de los hijos que es lo que aquí nos ocupa.

La educación en el seno de la familia carece de una planificación general, de una preparación previa, de una orientación unívoca, de unas pautas y directrices que garanticen el mejor desarrollo de los niños. Existen sólo unos márgenes laxos cuyos límites tutela la sociedad pero, únicamente, con la intención de evitar la ocurrencia de casos extremos que cuando suceden, sacuden la sensibilidad y la paz social.

La entrega y el apoyo entre todos sus miembros que precisa la institución familiar en aras del bien común, exige un adiestramiento y una preparación que permita, además de aunar puntos de vista diferentes, equilibrar la aportación de cada uno y evitar los abusos, la utilización y las desigualdades en el ámbito de lo posible. Asimismo, se deben evitar desencuentros o choques entre puntos de vista diferentes, delante de los niños. Como esto no suele darse, la familia se ha convertido en una institución contradictoria que, pretendiendo conseguir ventajas para el conjunto, con frecuencia consigue lo peor y destruye, sin querer, aquello por lo que lucha.



No nos resulta fácil desarrollar esta idea y por ello recomendaremos como método de trabajo la observación de actos y sucesos que ocurren a diario en nuestro entorno respecto de la educación que reciben los hijos en el seno de las familias. Y ello con el sólo fin de comprender mejor el tipo de niños que nos llegan a la escuela. Abogamos por la creación de un ambiente propicio que incite a nuestros gobernantes a desarrollar un plan sistemático encaminado a proteger la dignidad de los niños y a defenderles a ultranza de los numerosos abusos que, con total impunidad, sufren hoy en nuestra sociedad sin que nadie les defienda.

Efectivamente, en aras de la libertad individual y del respeto a la intimidad cerramos los ojos ante verdaderos desmanes que ocurren en el seno de las familias en relación con el cuidado y educación de los hijos con resultados perversos que luego afloran cuando los niños pasan a la escuela o participan de la vida social. Entonces, nos dedicamos a perseguir su agresividad, su violencia y sus modos antisociales de comportamiento porque los padres, que en muchos casos las han creado de manera involuntaria, ya no pueden hacer nada para orientarles. Los problemas que muchos niños crean en las escuelas por el tipo de educación recibido en el seno de las familias trastornan la dinámica de las clases y agota la paciencia de muchos docentes y padres. No podemos olvidar que los niños en su inmensa mayoría sufren violencia por parte de los adultos por la falta de preparación de éstos para ejercer la importantísima tarea de ser padres. Como consecuencia aprenden a ser violentos y lo ejercen luego de un modo original e inesperado que nos resulta sorprendente.

Para ser médico, maestro, enfermero, militar o zapatero se exige una preparación previa. Para ser padres, no. Confiamos todo lo más, en unos cursillos prematrimoniales de dudosa eficacia. Y, principalmente, esperamos que los nuevos padres sepan aplicar adecuadamente lo aprendido por la vía del ejemplo en el seno de sus respectivas familias y sin que exista una intencionalidad educativa. Cuando esas familias las integran gente formada, educada, las cosas pueden marchar bien. Cuando, por el contrario, se carece de esa formación específica para la paternidad, los resultados suelen ser deprimentes y muy perjudiciales para los propios individuos y para la sociedad.

Cualquier persona adulta tiene derecho a unirse a otra en matrimonio, faltaría más. Pero otra cosa muy distinta debiera ser el derecho a procrear, a engendrar y a educar a un hijo si no se tiene la preparación y la predisposición para hacerlo. Y ello porque hay terceras personas que pueden verse seriamente perjudicadas. No hay control para las frustraciones, intereses y vivencias de los adultos respecto a su deseo de ejercer la paternidad. No es fácil intervenir en este campo, lo sabemos..., pero es urgente regularlo con valentía y seriedad, a pesar de que pueda resultar gravoso incluso desde el punto de vista económico.

Estamos convencidos de que la violencia y los prejuicios que se generan en la infancia están en la base de todo tipo de violencia posterior. Por eso, preocuparse de este tema es para nosotros tan urgente o más que la Ley de Dependencia o la Ley de Violencia de Género, aún reconociendo lo importante que son estas leyes. Efectivamente, son leyes que quieren solucionar serios problemas ya existentes en nuestra sociedad. Sin embargo, no se aborda la auténtica prevención que consiste en educar al niño con respeto profundo desde el momento en que nace y en ejercer la tutela eficaz por parte de la sociedad para evitar que la ignorancia y las malas prácticas lo maleen, lo desvíen de su normal desarrollo y lo conviertan en un ser agresivo y antisocial. Lo que pudiera dedicarse desde ahora a esta importante tarea, no será nada gravoso comparado con el ahorro que se experimentará luego en cárceles, procedimientos judiciales y costosas terapias. Además, nos podríamos evitar muchos disgustos y enfrentamientos que nos amargan la vida

cuando, por ejemplo, nuestros hijos sufren acoso en las clases por parte de otros niños criados sin horizontes razonables.

Hemos dicho que intentando conseguir lo mejor para la prole, la familia obtiene, con muchísima frecuencia, resultados indeseables que van en contra de sus propios deseos e intereses. Para demostrarlo bastaría analizar aspectos habituales cómo, por ejemplo:

- **La alimentación:** Al tratarse de una necesidad básica debiera resultar una actividad agradable. Sin embargo, en la mayoría de las familias, la alimentación de los niños se convierte en un auténtico calvario. Los padres marcamos la hora de la comida y nos empeñamos en que los niños coman cuando no tienen ganas aquello que nosotros queremos y que no coman cuando ellos lo necesitan. Nos vamos al parque a ver si allí se toman el yogur, sufrimos lo indecible para conseguir que se tomen... al menos una cucharadita más, etc. etc. El acoso en este sentido, que suele ser terrible, lo transmitimos a los comedores escolares donde muchos cuidadores obligan a los niños a comer hasta hacerles vomitar. “¿Te lo comiste todo?”, suele ser el saludo habitual de muchos padres cuando recogen a sus hijos en el centro educativo. Es una obsesión.

- **El sueño:** No les dejamos dormir cuando tienen sueño para que duerman luego y no nos den la noche. Resulta que los niños no se duermen cuando queremos forzarles a ello y sí lo hacen cuando se hallan relajados, conversamos con ellos un ratito o les leemos un cuento. Pero..., para eso, nunca tenemos tiempo.

- **El baño y la higiene, el vestido, etc:** Los desorganizamos porque no tenemos tiempo para permitirles hacer todo lo que los niños quieren cuando aspiran a conseguir su autonomía ni les ayudamos para que la obtengan. Luego les exigimos o nos enfadamos porque perdemos mucho tiempo en hacer “sus cosas”, en recoger lo que desordenan... Todo lo que son apoyos y estímulos positivos en el primer año de vida se va convirtiendo en desconfianza y dureza por temor a que abusen de nosotros y los demás nos consideren padres débiles. Nos curamos en salud. No les permitimos coger las cosas porque se pueden romper y cuando rompen algo nos enfadamos.

- **La micción:** Qué líos cuando se hacen pis. “Hablas todo pero no pides la pipí”, les decimos enfadados y... hasta les castigamos “para que aprendan a pedirlo”. Los niños se encuentran inmersos en una situación airada sin saber por qué ocurre. Interferimos así su normal desarrollo ya que en lugar de atender a las señales de su organismo que le indican cuando se va a producir la excreción, tratan de comprender por qué cuando se les escapa se forma tan gran alboroto, se les riñe o se les castiga. Como consecuencia, procuran evitarlo y aguantan hasta que no pueden más y... ocurre de nuevo. Finalmente un día ya lo entienden pero a veces pasan años sin conseguirlo.

- **El chupete:** Empleamos el chupete para calmar al niño cuando tiene hambre porque decidimos que, según nuestro reloj, aún no debe comer. Luego nos empeñamos en quitarle la costumbre de un día para otro. La gente nos hace notar que ya es muy mayor para tener chupete... De pronto, nos confabulamos todos y queremos quitarle la costumbre, ¡ya mismo! Y gracias a nuestro empeño conseguimos que el niño se aferre aún más y lo convierta en un vicio que resulta muy doloroso abandonar. Y lo que es peor se siente agredido por aquellos en los que confía porque quieren quitarle a la fuerza, sin más, lo que se le venía dando con agrado.

- **Las mentiras:** Engañamos a los niños, porque no se les puede decir todo. Luego desconfiamos de ellos y les decimos: “No me mientas... Los niños no dicen mentiras...”, etc. Su ingenuidad y su frescura la embarramos con nuestro modo de ser y de actuar lleno de desconfianza, de frustraciones y de malicia.

No es este el espacio adecuado para reflexionar sobre estos asuntos tan obvios. Sólo queremos destacar el clima que se crea con frecuencia en las familias y que lleva poco a poco, a situaciones violentas que, por lo frecuentes, acabamos considerándolas como algo normal. Se trata de esa lucha dura y difícil que los “pobres padres” tienen que librar contra la “maldad de esos enanos” que sólo nos traen problemas.

En esos ambientes se educan muchos de nuestros alumnos y las consecuencias son imprevisibles. Cada día saltan a los medios de comunicación algunos casos deplorables de niños que padecen violencia: menores que son atados a una mesa, agredidos física y psicológicamente, atendidos en los hospitales por supuestas caídas y hasta asesinados cobardemente. No son sino escasas muestras de los millones de casos que constantemente se están produciendo y que no trascienden. Está tan asumido el maltrato “para enderezar la vara verde” que hasta algunos personajes de relevancia llegan a defender en tertulias radiofónicas y televisivas la terapia del “cachete a tiempo” como la mejor medicina para educar a un niño. Y suelen completar el argumento con la frase: “A mi me los dieron y aquí estoy”. Se postulan como ejemplos vivientes porque se consideran seres perfectos.

Hasta hace poco y aún hoy, algunos mayores que oyen como algunos padres golpean y riñen con violencia a sus hijos concluyen: “Si lo mata, su hijo es!” Sigue firme la creencia de que los hijos son propiedad de los padres y confunden el deber y el derecho que tienen de educarles con ese sentido de propiedad por el que cosificamos a los niños y los reducimos a la categoría de simple objeto. En muchas separaciones matrimoniales queda patente esta consideración de objeto. Los padres suelen utilizarlos como arma arrojadiza para hacerse daño mutuamente sin tener en cuenta los sentimientos, los afectos ni las necesidades de estos niños...

Son tantas las circunstancias que concurren en el desarrollo personal de los individuos que algunas personas que han sufrido maltrato pueden encontrar cauces favorables para su integración y conseguirla de manera aceptable. Otros, por el contrario, tropiezan con circunstancias y elementos que refuerzan sus conductas antisociales llevándoles a la marginación y al más absoluto rechazo de todo lo establecido. Nuestras estructuras sociales se enfocan hacia la represión de los actos que se consideran inaceptables mediante el castigo, la cárcel, el aislamiento en centros especializados, etc. Es una forma muy primaria de afrontar los problemas. Nos despreocupamos de la prevención y por ello estamos predispuestos a confiar en que la actividad desarrollada por los padres y por los maestros es la adecuada, aunque no lo sea. Desde luego, es la más cómoda. Pero surgen muchos casos que nos inquietan.

Este mismo año, nos impresionó sobremanera la noticia que saltó a los medios de comunicación referida a un matrimonio. La mujer se sometió a un tratamiento de inseminación artificial y, de manera inexplicable, asfixió a la hija cuando sólo tenía cinco meses, apretando la almohada contra su inocente rostro. ¡Esa hija tan deseada, en teoría, y que se supone tan querida!. Luego arremetió contra su marido que dormía despertándole a puñetazos. ¿Qué pudo haber pasado? ¿Qué hubo en la vida anterior de estas personas?. Probablemente, en este caso, la maternidad se buscó para superar alguna carencia íntima o para intentar salvar una crisis matrimonial. Los médicos se preocuparon de prepararla físicamente para poder engendrar, pero nadie preparó a esta mujer psicológicamente para que pudiera atender de manera responsable a esa niña tan deseada.

¿Es este un hijo engendrado como terapia para ayudar a una mujer a superar sus problemas psíquicos? Si es así, resulta una solución aceptable, recomendada por muchos y que parece bien. Pero esta aceptación generalizada contrasta con el revuelo que se ha producido recientemente

porque se ha engendrado un hijo para salvar a su hermano enfermo de muerte mediante unas células de su cordón umbilical; muchos lo consideran una grave inmoralidad. Nos resulta inaceptable e inmoral ese fariseísmo, esa doble vara de medir en base a no sé que criterios. Probablemente esta señora o mejor, este matrimonio, no estaba preparado para entender que un niño no es un muñeco, sino que llora cuando tiene hambre, cuando tiene sueño o cuando no le dan cariño. Ese cariño que precisa tanto, o más, que el alimento porque le proporciona los sentimientos de seguridad y de aceptación, imprescindibles para su desarrollo.

Con frecuencia algunos padres viven ajenos a lo que ocurre a su alrededor, no entienden que pueda haber algo distinto de la mera satisfacción de las necesidades materiales y duermen a pierna suelta mientras la compañera se desvela con sus preocupaciones íntimas. Y pagó quien no tenía culpa. Cuando ocurre alguno de esos casos terribles, procede la intervención de la Justicia. La sociedad cumple con su deber encerrando en la cárcel a esta presunta delincuente. Los medios de comunicación los explican con todo lujo de detalles. Después, dormimos todos tranquilos.

¿Y la niña? Ya nadie la recuerda... Nosotros consideramos que esa niña ha tenido mucha suerte porque su sufrimiento, que pudo perdurar muchos años, duró poco. O, tal vez tuvieron suerte también, la escuela y la sociedad en general porque, criada en un ambiente hostil y agresivo se hubiera convertido en una niña molesta, hiperactiva, incómoda, agresiva, etc. a la que habría que seguir castigando y a la que todo el mundo rechazaría. Y encima la considerarían un ser monstruoso marcado con el sello de la ingratitud por no haber sabido agradecer los desvelos y el “buen saber hacer” de sus progenitores y de sus maestros. “Esa desagradecida..., tendría que besar donde ellos pisan”.

Contamos con una larga serie de chicos inteligentes que fracasan en sus estudios y en su integración social. Pero, no nos engañemos. No son ellos los responsables de su fracaso, de su falta de simpatía, de su carencia de ingenio, de su falta de sensibilidad y de alegría. En todos los casos, son víctimas. Y su comportamiento representa la manifestación externa del sufrimiento y la incompreensión que han tenido que soportar sin recibir el apoyo necesario para superarlo. “No estudia porque no quiere” -decimos- ¡Qué fácilmente nos sacudimos la responsabilidad!

Miles de actuaciones negativas que marcan la vida de los niños se producen todos los días:

-La madre (o el padre) habla con otros adultos. El niño llama: “Mamá”, (ni caso), sube el tono: “Mamá”, (sigue sin hacer caso; se trata de un mocoso que no merece atención y los adultos no entenderían que se interrumpiera la conversación para atenderle)... A la cuarta o quinta llamada la madre le responde con agresividad: “Niño, ¿no ves que estoy hablando? Cállate”. ¡Extraordinario modo de enseñarle a respetar, a escuchar, a convivir...!. A estos mocosos no nos vamos a molestar en enseñarles con dulzura y suavidad. “Tienen que saber..., que ya es mayorcito...” Frase mágica que justifica la agresividad del adulto... Y ¿Quién se lo enseñó? ¿Lo traía en sus genes? Y, como complemento, cuando el niño trata de hablar se le interrumpe, no se le escucha, porque lo que dice no tiene ningún valor.

-Muchos padres/madres usan a los niños para presumir ante los demás manifestando sus progresos en el lenguaje, en el ingenio, en sus aprendizajes o para exhibirlos muy limpios con trajes bonitos. Del resto..., que nos permitan vivir tranquilos, que no nos molesten. Cuando nos apetece y estamos de buen humor, disfrutamos y nos reímos con sus expresiones equivocadas, sus manifestaciones inesperadas, etc. Y cuando nos cansamos..., se acabó. Ya lo dice Serrat: “Niño, cállate y vete a jugar con la pelota”.

- Si el niño grita, le gritamos “para enseñarle que eso no se hace”. Si pega a su hermano o a otro niño, le pegamos para que no lo haga. O mejor, ya antes le hemos pegado, en un alarde de abuso y cobardía, cuando algo no nos gusta. Y así, con nuestro ejemplo, aprende a pegar; cosa que luego no le permitimos hacer.

- Nos despistamos y el niño se separa de nosotros interesado por descubrir el mundo que le rodea y ajeno a sus peligros. Lo buscamos desesperados imaginando un rapto o un accidente. Cuando lo encontramos, en lugar de manifestarle nuestro cariño y de explicarle nuestra preocupación por él, le pegamos para que no vuelva separarse. Esto resulta más cómodo que cumplir con nuestra obligación de estar atentos y vigilantes para protegerles. Le adiestramos porque pretendemos que nos siga como un autómatas mientras nosotros charlamos con nuestros conocidos de asuntos “siempre muy importantes” o miramos escaparates con el orgullo de poder demostrar a los demás que nuestro hijo no se atreverá a separarse.

- Les obligamos a ser altruistas, a compartir, a regalar. Cosa que no hacemos los adultos y que le criticamos luego, cuando dan algo sin consultarnos.

- Les limitamos constantemente por temor a que se caiga o que le ocurra algo malo. ¿Lo hacemos por él o para nuestra tranquilidad..? “Como te caigas te pego”.

- Hablamos de todos los temas delante de los niños pero queremos que no lo repitan. Les damos constantemente un cursillo de simulación, mentira, falsedad, doblez. Pero les castigamos cuando dicen mentiras. Otros, por el contrario, dan informaciones innecesarias e incomprensibles en aras de un malentendido respeto por la verdad.

Así nos educaron y así educamos: abusando constantemente de esa autoridad que se nos ha concedido y que pocas veces nos la hemos ganado. Hay todo un catálogo de incongruencias que sería prolijo enumerar aquí y que todos conocemos en la vida diaria en nuestra casa o en la casa del vecino. Afortunadamente no todo el mundo actúa del mismo modo, pero son mayoría los que no sabemos o no tienen tiempo ni medios para ayudar a sus hijos a estar en este mundo con alegría y optimismo, a comprender lo que ocurre en su entorno, a disfrutar, a jugar y a reír.

Y no vamos a entrar en el cenagoso ámbito del abuso infantil en el campo de la sexualidad por parte de pederastas dentro y fuera de la propia familia, o la utilización de los hijos como arma arrojada en los procesos de separación matrimonial, o en el trabajo esclavizante o infundiendo temores irracionales para dominarles mejor, etc. Son aspectos que convendría analizar en profundidad porque de esas incongruencias surge la pérdida de confianza, el enfrentamiento y la indisciplina y se instala en las familias una dinámica peligrosa que no se sabe a donde puede llevarnos. ¿Qué hay detrás de cada una de esas conductas de los adultos? No interesa profundizar. Pero es muy probable que el niño que ha vivido la violencia en el seno de su familia, sea violento luego en su vida adulta.

Muchos de los casos monstruosos que ocurren en la sociedad no podemos relacionarlos con una posible mala relación afectiva en el seno de la familia, sencillamente porque desconocemos como ha sido ésta y resulta más cómodo achacarlo a esa maldad original del alma humana “que no sabe canalizar o sublimar los malos influjos del demonio”. Son casos aislados que nos aterrorizan y que rápidamente olvidamos sin profundizar en las causas que los provocan. Dos ejemplos extremos:

1.- Ese “monstruo” austriaco que mantuvo encerrada a su propia hija con la que cohabitó repetidamente engendrando seis o siete hijos con ella. Parece que ha confesado ahora que tuvo una

malísima relación con su madre a quien temía y a la que, cuando fue mayor, mantuvo encadenada a su cama en una habitación cuyas ventanas tapió. ¡Como nos impresiona esta noticia tan terrible e inexplicable con la que se nutren tantos programas de televisión y tantas páginas en los periódicos...! ¿Qué hace la sociedad para evitarlo? Encerrarlo en una cárcel que es lo único que toca ahora.

2.- Ese chico deficiente que asesinó a su madre y se paseaba con su cabeza bajo el brazo acariciándola y diciendo algo así como: “Ahora no hablas, mamá”. Nos lamentamos respecto del desenlace. Pero... ¿Cuál es la causa o el origen de estos sucesos...? ¿La deficiencia del criminal era genética o fruto del maltrato y la sobreprotección de esa madre? Ante estos impresionantes sucesos cabe preguntarse: ¿Dónde está el demonio que provoca estos hechos horribles y donde está Dios que no los impide? ¿Qué puede hacer la sociedad para evitarlos?

La sociedad ha de buscar medios eficaces de prevención basados, necesariamente, en la educación y en el profundo respeto hacia el niño. Educar con agresividad es un sistema inadecuado e incómodo porque la guerra y el enfrentamiento nunca han sido gratos; salvo que queramos fabricar dóciles vasallos llenos de frustraciones y rencores que deberán ponerse al servicio de los más fuertes y mejor preparados para poder sobrevivir.

Hay un caso muy frecuente de agresividad que yo llamaría el “Síndrome de Rebeca”, referido a la relación de la madre con el primero de sus hijos. Se trata de una época de aprendizaje de la profesión de madre que, como todos los aprendizajes, resulta preocupante y dolorosa. Con el segundo hijo ya se ejerce la función con naturalidad... Estamos interesados en profundizar en este tema por entender que es el foco de numerosos desencuentros en el seno de las familias. Rencores por la intervención de los adultos a favor de uno o en contra de otro de los hijos, sin conocer a fondo lo que ocurre, celos, envidias y todo un mosaico de problemas que muchas veces perduran en el tiempo y marcan a los individuos de por vida. Es frecuente que se de un cachete a un niño porque pegó a su hermano un año o dos más pequeño. Le castigamos por lo que consideramos un abuso. ¿Y no es mayor el abuso que comete el padre o la madre? ¿No son mayores y no tienen más fuerza? Y luego se establece una dinámica donde el más pequeño adquiere “patente de corso” para hacer lo que quiera y sólo tiene que gritar o llorar para que castiguen a su hermano. Echamos de menos aquella forma de resolver el problema que tenían nuestras abuelas: cogían a cada uno de los hermanos litigantes entre sus brazos uno a cada lado y ponía paz entre ellos hablándoles suavemente sin tomar partido por ninguno, queriéndoles a los dos y animándoles a no enfrentarse.

Pero no cabe aquí enumerar ninguna más de esas cosas tan conocidas de todos. Sólo hemos pretendido recordar cómo se forman ahora nuestros alumnos y qué tipo de problemas adquiridos en el hogar nos traen a la escuela. Como consecuencia, urge atender la preparación para la paternidad de una manera reglada. Se ha de partir de la base de que el niño no es propiedad de nadie, que tiene derechos y que carece de la capacidad de defenderse. Por tanto, los padres que no cuiden estos derechos, que no les defiendan, que atenten contra la integridad de los pequeños deberán poder ser condenados por las autoridades judiciales. No para arrebatarles la patria potestad (salvo en casos extremos) porque los niños precisan de sus padres aunque éstos no merezcan los hijos que tienen, sino para penalizarles cada vez que se extralimiten y para obligarles a acudir a cursos de formación encaminados a procurar que la relación paterno filial sea lo más cómoda y agradable posible de acuerdo con las circunstancias de la familia.

## LA EDUCACIÓN EN EL SENO DE LA ESCUELA.

Convendría observar ahora lo que ocurre en las escuelas. Y para ello recordaremos que cada maestro, proviene de una familia diferente y trae consigo una carga de vivencias y condicionantes que determinan su manera de actuar. Ni la pedagogía, ni la psicología estudiados en las facultades de educación podrán borrar ni hacer superar las características psicológicas de los individuos adquiridas en el seno de sus respectivas familias y que arrastramos desde la infancia.

Como consecuencia, todo cuanto hemos dicho más arriba respecto de los aprendizajes de los alumnos hemos de repetirlo para las características de los maestros, quienes también fueron alumnos, con el agravante de que ahora tienen la sartén por el mango. Pueden actuar desde una situación de poder y con una capacidad y una inteligencia más desarrollada que la de los alumnos y que la de muchos padres. Todavía hay en nuestras aulas demasiados maestros que castigan, que gritan a los niños, que insultan... Docentes que trasladan a la escuela la incompreensión y los modos de reprimir que ellos vivieron y que se observan en la sociedad. Algunos se justifican diciendo que lo hacen porque desde pequeños “tienen que irse acostumbrando a la dureza de la vida y a la malicia existente por doquier”.

Algunos de estos docentes suelen tener un carácter dominante, están pendientes de cómo actúan sus compañeros para criticar su estilo cuando no actúan como ellos, cuando observan que tratan de ayudar y de conectar con los niños. “Te van a dar una medalla”, “Milagros no hay” “Que los eduquen sus padres, a mí me pagan para enseñar”, “Yo no soy asistente social”, etc. Propugnan que a los alumnos hay que tratarles con dureza, no sonreírles nunca, estar siempre en guardia con ellos porque los consideran enemigos peligrosos “a los que no se puede dar la mano porque te toman el brazo”.

Algunos de esos docentes, personas inseguras cubiertos de una máscara de suficiencia, tratan de buscar el apoyo de los padres para seguir con sus malas prácticas. Les dicen: “Su hijo es muy listo, pero es muy vago”. “Arréstelo, quítele la televisión, preocúpese de que haga las tareas”. Y muchos padres, que ya suelen estar predispuestos a la desconfianza y la duda, siguen las directrices de esos maestros. En ocasiones comienzan con sus reprimendas delante de los propios docentes, delante de otros padres y de otros niños que están presentes. No tienen la sensibilidad de hablar aparte con ellos ni de enterarse primero de lo que en realidad está ocurriendo y sobre todo, no se preocupan del por qué está ocurriendo. Recordemos comportamientos tradicionales que aún hoy suelen estar presentes en algunas escuelas:

- Cuando algún niño no terminó su tarea, decimos gritando y enfadados: “Pues ahora te quedas arrestado y no sales al recreo”. Podría decirse algo así como: “¡Que pena, con lo bien que te salió esta parte... nos vamos a quedar trabajando durante el recreo para que no te retrases respecto de tus compañeros. Yo estaré un rato contigo...!”. De ese modo eliminaríamos la agresividad innecesaria que añadimos a nuestras intervenciones.

- El niño que comienza a escribir o a dibujar, borra lo que considera que no ha hecho bien. Por un exceso de celo la hoja se le ensucia y se le rompe. El maestro, de manera histriónica y como para dar ejemplo, mostraba a toda la clase la hoja sucia y rota como consecuencia del mal uso de la goma y empapada de lágrimas de impotencia por no saber realizar mejor el trabajo. “Mira que guarro”, -decía- “¿no te da vergüenza?” Y con toda solemnidad rompía la hoja mientras los insultos subían de tono y acababan con un arresto, un bofetón o un tirón de orejas.



¡Qué grave falta de sensibilidad y de respeto por el trabajo ajeno! Aquel maestro fue incapaz de comprender el interés que encierra esa actitud de rectificar lo hecho. La preocupación por hacerlo mejor, lleva al niño a borrarlo una y otra vez, con el resultado desesperante de que cada vez se le estropea más. Y como premio a su esfuerzo y su preocupación recibe ese cruel tratamiento. Esto puede ser el principio de un fracaso duradero, mientras que la comprensión, la ayuda y la orientación que recibiera en estos momentos podrían encaminarle hacia el éxito.

- Cuando los alumnos levantan la cabeza en medio de un ejercicio escrito, algunos maestros que están a la caza de las fallas solían decir con agresividad: “¿Qué miras? ¡Termina tu trabajo y no pierdas el tiempo, gandul...!” Aquellos otros preocupados por ayudar a sus alumnos, en cambio, cuando éste levanta la mirada y se cruza con la del maestro, con un simple gesto de aceptación o una sonrisa conseguían que bajara la cabeza para continuar su trabajo con entusiasmo renovado.

Pero no nos han preparado para eso. Muchos docentes piensan que es una blandenguería, que hay que tratar a los niños con dureza para acostumbrarles a luchar en esta sociedad competitiva, para que sepan enfrentarse a sus problemas futuros. Y esos maestros más duros suelen coaccionar a los más comprensivos para que sigan su estela y no se note su falta de eficacia ni sus fracasos educativos. Si a esto sumamos las exigencias de la administración que obliga al maestro a centrar su interés en las formas y en el programa más que en el alumno, la cosa se complica y la docencia nos resulta una tarea pesada, difícil y agotadora. De ahí que imploremos para que se nos devuelva la autoridad perdida a causa de lo cual muchos docentes padecen de stress y acuden al psiquiatra. ¿Pero quién tiene la varita mágica para investirnos de esa autoridad, si nosotros no la cultivamos?

Cuando un padre dictador castiga e impone su criterio “porque sí, porque lo digo yo”, los resultados son imprevisibles... Las rabietas de los pequeños en público nos intranquilizan, nos desarman y ponen al descubierto nuestra incompetencia para educar. Cuando ocurren en privado las solemos resolver con métodos expeditivos. ¡Qué fácil...! Son tan débiles y nosotros tan fuertes...! Les reñimos, les golpeamos, les empujamos y en un alarde de valentía, les encerramos luego en una habitación diciéndoles: “¡Y llora si quieres...!” cuando no les decimos: “¡Cállate, no llores más porque te vuelvo a pegar...!” Esas rabietas infantiles son precursoras de la rebeldía que suele aparecer luego, cuando aumenta la edad. Asimismo en la escuela, cuando se imponen las normas de manera arbitraria, cuando no se escucha y se abusa de ese poder teórico que creemos haber recibido junto con el título, los alumnos se sienten incomprendidos.

Por otra parte, el maestro que sigue su programa sin ocuparse de las lagunas que traen algunos alumnos y que los ridiculiza cuando no alcanzan el nivel del curso, (que de todo hay), lleva a muchos niños inteligentes a tratar de compensar su fracasos en el aprendizaje con muestras de ingenio que pueden caer bien a sus compañeros pero que los maestros no entendemos y tratamos de reprimir con dureza. No nos damos cuenta de que con su actitud están pidiendo a gritos que se les ayude, que se les tenga en cuenta, que se disimulen sus fallas, porque ya en la familia se encargan, por lo general, de amargarles la vida con sus maneras de orientar y de exigirles. Los que son menos inteligentes, se esconden, no participan y su torpeza aumenta al tiempo que pueden almacenar rencores y frustraciones con resultados imprevisibles. (Véase lo que con cierta frecuencia ocurre en colegios americanos).

Son muchas las actitudes que provocan el deterioro de las relaciones y algunos maestros se sienten impelidos a recurrir a la autoridad del director o del jefe de estudios porque su propia autoridad ya no les funciona, la han malgastado. Ante las situaciones difíciles, como ya, por fortuna, no se puede castigar físicamente, remiten los niños a otros para que les ayuden a



controlarles. No obstante, miles de maestros cumplen su labor sin tener que acudir a nadie fuera del aula para mantener la disciplina. De todos modos y dado el deterioro educativo que traen algunos alumnos a la escuela, se puede entender que ello se haga como un intento más de controlar la clase. Habría que analizar, sin embargo, si ello no va en detrimento de la autoridad de aquellos que se prestan a ese juego, poco serio, de castigar en frío sin conocer a fondo la situación problemática, al tiempo que se les hace perder su tiempo en problemas que ellos no han creado.

Consideramos, en resumen, que la raíz del problema está en la falta de respeto hacia los niños por parte de todos y en no tener en cuenta las carencias y modos de actuar que han adquirido éstos como consecuencia de una inadecuada educación familiar. ¡Con cuanta frecuencia llamamos a los padres para quejarnos de las conductas inadecuadas de sus hijos y cuán pocas veces los llamamos para comunicarles sus éxitos, para orientarles y coordinar acciones positivas, para que nos proporcionen datos que nos permitan conocer mejor a nuestros alumnos y así poderles ayudar en sus dificultades...!

Los puentes entre la escuela y la familia están siendo poco utilizados. El interés por el niño no llega a ser tan profundo que permita una acción coordinada entre ambas instituciones en pro del mejor desarrollo del alumno. Como estamos inseguros respecto de nuestra preparación, la familia procura resguardar su intimidad y oculta los comportamientos negativos de los hijos por temor a dejar al descubierto las propias fallas de los padres.

Los maestros actuamos, a veces, de un modo semejante. La escuela se cierra con gruesos muros que impiden ver lo que realmente ocurre en su interior. No nos decidimos a romper de una vez con esas técnicas obsoletas de la coacción y la agresividad hacia el niño porque no hemos adquirido las herramientas que pudieran sustituirlas de manera adecuada. Damos nuestra versión de los sucesos y comportamientos respecto de los alumnos tratando de quedar bien y los alumnos no tienen la oportunidad de dar su versión. Cuando lo hacen no se les suele tener en cuenta. ¡Son cosas de niños...! Reconocemos que ningún padre, ningún profesor quiere fracasar en su misión educativa. A pesar de ello, sin quererlo, abocamos a muchos niños al fracaso. Desconocemos el modo más adecuado para conducirlos al éxito y nos desesperamos ante nuestros escasos resultados.

No resulta fácil llegar, por generación espontánea, al conocimiento del niño. Nos falta preparación, tiempo, sensibilidad, medios, apoyos... Nos falta de todo. Por ello entiendo que los gobiernos debieran abordar con seriedad la elaboración de una ley integral del menor en la que se procure defender la dignidad e independencia de su estatus, los derechos que le asisten así como disponer de los medios necesarios para la salvaguarda de los mismos. En consecuencia procede completar la formación de los docentes en éste ámbito para ayudarles a superar sus frustraciones vividas con anterioridad y para darles herramientas encaminadas a cambiar esas conductas indeseables.

Las habilidades sociales para conseguir la empatía, los recursos y tácticas para establecer unos buenos canales de comunicación que son la base de la relación educativa, deberían ocupar una gran parte de los programas de formación de docentes a todos los niveles y en todas las materias. Asimismo habría que poner al niño en el lugar que le corresponde para que su consideración no se vea disminuida por un malentendido corporativismo que nos lleva a defender a los compañeros aún cuando, por faltar al respeto gravemente a sus alumnos, no se lo merezcan. Por supuesto las leyes deben velar porque la autoridad de los maestros no se vea mermada. Pero al mismo tiempo habrá que analizar el esfuerzo que los docentes realizan para mantenerla y el grado de culpa que pudieran tener cuando esa autoridad se deteriora. Y así, cuando griten, insulten o cuando no

escuchen a sus alumnos ni les orienten de manera adecuada han de poder ser apercibidos y sancionados de acuerdo con la gravedad de las fallas que cometan. En los casos graves se podría llegar a la suspensión por un determinado período de tiempo.

Estamos cada vez más convencidos de que no se puede modelar personajes plenamente válidos sobre la base del castigo y el acoso. La sombra de la mezquindad estará siempre presente, rondando alrededor de los individuos que así son educados.

## ¿QUÉ HACER?

Es fácil criticar y muy difícil actuar en consecuencia. Sin embargo, nos atreveremos a dar unas pautas para que otros más preparados decidan lo mejor.

1.- Como punto de partida, consideramos muy urgente crear una Ley integral del menor, encaminada a respetar su estatus y a protegerle de toda violencia. Y dentro de ella se podría mantener y endurecer las penas contra el acoso en todos los órdenes (alumno-alumno) (profesor-alumno) (alumno-profesor) (padres-profesores) (profesores-padres), etc...

2.- Con la misma urgencia una Ley de educación para padres. Además de un período de formación obligatorio se podría buscar un sistema de puntos semejante al carnet de conducir. Los padres podrían llegar a perder la patria potestad temporal o definitivamente si no cumplen sus obligaciones de manera adecuada. Por tanto, hay que dictar leyes que permitan arrebatar la patria potestad, personas responsables de la propia familia que les acojan y tribunales especializados, adecuada supervisión de todo ello, etc.

3.- Mientras tanto, proporcionar, por ley, la autoridad que los maestros reclaman dándoles las necesarias estrellas o galones en cuanto a su relación con los padres para evitar situaciones de agresión verbal o física por parte de éstos. Pero con un cierto control (No un poder absoluto sino constitucional). La autoridad respecto de los alumnos, sin embargo, han de ganársela ellos y se valorará su capacidad para llevar a cabo su tarea con eficacia y mantener la disciplina. Paralelamente, hay que prohibir el grito, los silbatos, los insultos, la falta de respeto de los maestros hacia los alumnos. En los casos graves se podrá proponer la separación temporal o definitiva del cuerpo.

4.- Regular el establecimiento de la relación padres-escuela con realismo y firmeza para fortalecer al niño. La educación es el pivote sobre el que se apoya toda la estabilidad social y la única que permitiría, si no erradicar si disminuir de manera muy significativa la violencia en la familia y en la sociedad. Y ello sin contar con el hecho cierto de que sin educación no hay progreso. Participación de los padres en la vida de la escuela de manera reglada. Dentro de una actividad normal común en las clases, establecer adaptaciones individuales de acuerdo con las características y condiciones particulares de los alumnos. Y todo ello con la necesaria supervisión.



# LA ESPECIALIDAD DE MAESTRA DE INFANTIL EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN

Rosalía Aranda Redruello

## RESUMEN

**La maestra/o de educación infantil, es un profesional con formación universitaria** adaptado a un perfil general, debido a que el principio de globalización del aprendizaje en esta etapa es un fenómeno educativo de carácter universal. **Actualmente**, esta formación del maestro tendrá una titulación equiparable a la del resto de las actuales licenciaturas y permitirá a los estudiantes acceder a los estudios de postgrado.

La formación dirigida a la adquisición de competencias nos obliga, como indica el Libro Blanco, a establecer vínculos entre las propuestas teórico-prácticas y la realidad educativa y a reforzar el papel que debe jugar la práctica en la formación de los maestros.

Por tanto, el contexto en el que se sitúan las competencias es aquel en que los procesos de aprendizaje tienen que conocer los cambios que sufre la sociedad, de modo que aprendizaje y formación continua sean actividades en que la sociedad del conocimiento está influyendo, para imponer cambios en los contenidos, y la metodología de formación.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Infantil, Competencias, Formación de Maestros.

## ABSTRACT

The person teaching very young children is a professional with an University Degree adapted to a general profile, because of the principle of global learning in this stage is an universally well-known phenomenon. From now onward, teacher training will be considered as an equivalent to the rest of current degrees (grades) and it will allow students to have access to Postgraduate masters.

The training aimed to acquire the competences empower teachers, as 'White Book' shows, to establish some links between theory and practice and real teaching and to reinforce the role of practice when training teachers.

Therefore, the context in which the competences are framed is that one in which the learning processes must show the changes occurring in society, so that learning and continuous formation can be activities seriously taken into account when changing the contents and the training methodology.

**KEY WORDS:** Child Education, Key Competences, Teacher training.

**“Contrato de Maestra de 1923”(Documento histórico )**

**Este es un contrato entre la señorita.....maestra,  
Y el Consejo de Educación de la escuela .....por la cual la señorita .....acuerda impartir  
clases durante un periodo de ocho meses a partir del.... de septiembre de 1923. El Consejo  
de Educación acuerda pagar a la señorita la cantidad de (75 ¸) mensuales.**

**La señorita....acuerda :**

- 1.- No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.**
- 2.- No andar en compañía de hombres.**
- 3.- Estar en su casa desde la 8 de la tarde y las 6 de la mañana, a menos que sea atender en función escolar.**
- 4.- No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.**
- 5.- No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del señor presidente o delegado.**
- 6.- No fumar cigarrillos. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.**
- 7.- No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.**
- 8.- No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.**
- 9.- No vestir ropas de colores brillantes.**
- 10.- No teñirse el pelo.**
- 11.- Usar al menos dos enaguas.**
- 12.- No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.**
- 13.- Mantener limpia el aula:**
  - a) Barrer el suelo al menos una vez al día.**
  - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.**
  - c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.**
  - d) Encender el fuego a las siete horas de modo que la habitación esté caliente a las ocho cuando lleguen los niños.**
- 14.- No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.**

Con este documento, queremos no solo provocar una sonrisa sino hacer reflexionar sobre cuáles eran las competencias que se les exigía a las maestras en los años veinte del siglo pasado.

Todos los puntos son importantes, pero hay algunos que destacan porque de ellos depende la anulación del contrato, como son: casarse, fumar cigarrillos, beber alcohol. Se le exige una compostura en la vestimenta, el maquillaje, el horario y las compañías. En cuanto a los deberes escolares, solo se le pide que limpie y caliente el aula.

## **LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL. LA ESCOLARIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE.**

**Históricamente** la idea de escolarización del niño a edad temprana, se manifiesta como una ayuda social y los aprendizajes giran en torno a la preparación para la vida social por medio de la actividad lúdica y el desarrollo sensorial. Las escuelas son casi siempre regentadas por mujeres dado su carácter social.

En España, las instituciones escolares públicas que datan de 1778, son regidas por las diputaciones de barrio como servicio asistencial social. En la Real Cédula de S. M. los Señores del Consejo, mandan observar en Madrid el Reglamento formado para el establecimiento de Escuelas gratuitas en los Barrios. Estas se crean para que se dé educación a las niñas, extendiéndose a las Capitales, ciudades y villas en el año 1783 en Madrid, y se establecen varias medidas enunciadas en once artículos.

Los artículos establecen fines, objetivos y medidas tales como: número de maestras y niñas, admisión de las maestras, de los comisionados que les ayudarán, de la enseñanza, del examen de las maestras y su estilo en enseñar, los horarios, los emolumentos, lo que deben aprender o programa.

De todo ello destacamos lo siguiente.

### **Sobre admisión y acceso a la función de maestra:**

*“para ser admitidas han de presentar memorial y se informará sobre su habilidad y conducta”.*

*Serán rigurosamente examinadas en la doctrina cristiana, se hará examen de labores. Se tomarán informes de su vida, costumbres y la de sus maridos si fuesen casadas.*

### **Sobre la enseñanza**

*“Lo primero que enseñarán serán las oraciones de la iglesia por el método del catecismo, las máximas de pudor y buenas costumbres, las labores como calceta, costura...”*

### **Sobre el horario**

*Deberán emplearse en la enseñanza de niñas cuatro horas por la mañana y cuatro por la tarde.*

### **Sobre los emolumentos**

*Las niñas, cuyos padres tuviesen con qué pagar contribuirán a las maestras...pero a las pobres se les enseñará de balde.*

### **Sobre la enseñanza**

*El principal objeto de estas Escuelas ha de ser la labor de manos, pero si alguna de las muchachas quisiera aprender a leer tendrá igualmente la maestra obligación de enseñarlas.*

Un siglo más tarde, 1838, la revolución social trae consigo proyecciones y realizaciones pedagógicas como las de Manjón y Montesinos que crean una escuela de párvulos.

**Antes de la Ley de 1970, la educación Preescolar** se dividía en dos secciones (0-3 años, Maternales) y (3-6 años, Párvulos).

La primera sección era de carácter asistencial sin legislación unificada, dependía de diversos ministerios (Sanidad, Gobernación, Educación).

En cuanto a los maestros había diferentes cualificaciones, según el nivel o ciclo al que atendían:

- Ciclo 0-3. Atendido por personal no docente
- Ciclo 3-6. Regentado por personal docente: maestro parvulista, especialista por oposición.
- Ciclo 0-6. Atendido por ambos profesionales No existen programas específicos sobre las enseñanzas para este ciclo.

**La formación del docente** se realiza en las escuelas de magisterio una formación generalista, con una duración de tres años. El practicum suele simultanearse a través de los tres cursos. Para especializarse en párvulos, se realiza una oposición a nivel nacional que da al opositor/a la categoría de parvulista, o especialista en párvulos.

En el resto de Europa la educación infantil se realizaba con programas escolares que giraban en torno a tareas y actividades de carácter social, físico, artístico, manual y conocimiento de la naturaleza.

La escolaridad no era obligatoria en ningún caso.

**A partir de la ley del 70**, se legislan los objetivos que se deben llevar a cabo en este nivel (ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS DE 1973).

En 1981 se regulan las orientaciones pedagógicas, dándose los NIVELES BÁSICOS DE REFERENCIA para preescolar y ciclo inicial. Aquí se propone un currículo donde se diseñan áreas, objetivos y actividades que deberán ser superados para poder entrar a la etapa primaria o estudios obligatorios.

*En resumen: Después de la ley del 70, la educación infantil deja de tener un carácter asistencial para dar paso a un nivel educativo cuya enseñanza viene a ser regulada en orientaciones pedagógicas (1973), y Niveles Básicos de Referencia (1981).*

*El docente de educación infantil es un especialista por oposición y posteriormente por habilitación.*

Desde los años 70 a los años 80 hay un paréntesis y se anula la oposición de párvulos. Posteriormente, la habilitación o especialización la realizan las universidades por medio de cursos de habilitación en coordinación con la Inspección y el Ministerio de Educación.

**En 1990, la LOGSE** propone la Educación Infantil como una sola Etapa (0-6), dividida en dos ciclos (0-3) y (3-6). Tiene carácter educativo y no asistencial. Pero no obligatorio. Las Instituciones pasan a depender de las Comunidades Autónomas.

**La formación del maestro derivada de la LOGSE parte de los Planes de estudio de 1991.**

En el caso del maestro de Educación Infantil se da una formación universitaria. Las materias troncales de este Plan de Estudios suponen una base psicopedagógica y didáctica, con poco peso en la Teoría e Historia de la Educación y la ausencia de la Filosofía. Sin embargo, se incorporan la Sociología y las Nuevas Tecnologías de la Información como materias importantes. Ausencia de alguna asignatura que invite a la investigación –acción. No existe la asignatura de métodos de diagnóstico. Respecto a las áreas científicas, no da importancia como troncal a la didáctica de las matemáticas.

**Las materias troncales de especialidad**, recogen los aspectos didácticos y organizativos.  
**Las materias obligatorias de Universidad** se agrupan en:

- *Materias de acción específicas* como: los métodos de investigación, necesarios para la reflexión sobre la práctica, el diagnóstico de niños con necesidades, el fracaso escolar y la atención a la diversidad.
- *Materias de fundamentación* como: Fundamentos biológicos de la Educación y dos didácticas especiales: Conocimiento del medio y didáctica de las matemáticas.

**Las materias optativas** en su caso. Son generalmente un complemento a las asignaturas troncales, dándose en la línea de complementación del Plan y no de optatividad y diversidad.

En cuanto a la **vinculación a las áreas de conocimiento** hay una tendencia a poner varias áreas implicadas. Este detalle es muy importante, pues si los programas se trabajan desde la multidisciplinariedad enriqueceremos la acción educativa, pero ocurre con frecuencia que la participación de las áreas se realiza para el reparto de la asignatura entre los profesores; tal es el caso de Bases psicopedagógicas de la Ed. Especial. Otras veces, se hace la adscripción de una asignatura a un área, sin la participación de otras, a todas luces necesarias.

**Iniciándose el nuevo siglo, se plantea la necesidad de la Adaptación de los Planes de Estudio al proceso de convergencia europea.**

Según el informe DELORS (UNESCO 1996), para el siglo XXI se le plantean al maestro una serie de demandas sociales con respecto a lo que deben aprender y lo que deben aprender los niños (Aprender a conocer. Aprender a hacer. Aprender a vivir juntos. Aprender a vivir con los demás. Aprender a ser).

**La propuesta que se hace en las titulaciones de Grado de los Libros Blancos es que:** se contemple un perfil de Maestro de Educación Infantil, adaptado a un perfil más general, debido a que el principio de globalización del aprendizaje en esta etapa es un fenómeno educativo de carácter universal.

**Las nuevas Tendencias en la formación del profesorado se caracterizan por Modelos basados en la adquisición de competencias registrándose dos enfoques distintos:**

- *Modelos de competencias de base conductista.*
- *Modelos basados en competencias o cognitivas.*

Se postula que **El Plan de Estudios** no debe limitarse al cumplimiento de unas directrices generales, sino que debe incluir un diseño curricular, que contemple los objetivos, contenidos, involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, actividades de aprendizaje y procedimientos y medios de evaluación.

*En resumen, se postula un Plan de estudios que tenga en cuenta: una formación en competencias para el maestro de infantil dada interdisciplinariamente.*

*Un diseño curricular que contemple el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos y una formación del maestro para atender a las demandas sociales que la sociedad actual les plantea.*

**Actualmente, las enseñanzas del currículo de Infantil se rigen por la Ley LOE publicada en 2006.** La LOE, que también mantiene la Educación Infantil en dos ciclos (0-3) y (3-6) organiza las enseñanzas mínimas de segundo ciclo. La etapa, tiene carácter educativo en ambos ciclos y es voluntaria.



Las áreas de conocimiento son: Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal. Conocimiento del entorno. Lenguaje, comunicación y Representación.

La metodología de trabajo se basa en el juego y el afecto y confianza. La finalidad es: contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual.

*En las Enseñanzas mínimas de 2º ciclo de E. Infantil (2006), las orientaciones curriculares indican el carácter educativo de la etapa cuya finalidad consiste en preparar al alumno para su desarrollo integral en la sociedad. Y se nos da idea de cómo debemos preparar al futuro maestro en dos aspectos importantes:*

- El Científico: Conocimiento de las áreas que va a impartir
- El Pedagógico: Conocimiento y capacitación para hacer de esta etapa una etapa educativa con una metodología propia.

**Los nuevos títulos de grado, Regulados por el R/D 1393 de 29 de octubre sobre ordenación de las enseñanzas universitarias, proponen que el título de grado de “Maestro de Educación Infantil” habilitaría para el ejercicio de una profesión regulada.**

La Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, establece en su artículo 92, que la atención educativa directa a los niños del primer ciclo de Educación Infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con especialidad en Educación Infantil (o Grado equivalente) y que, del mismo modo, estos mismos profesionales impartirán el Segundo ciclo de esta misma etapa educativa. Por tanto, las repercusiones de la actual reforma universitaria afectarán de forma significativa a la actual especialización de Educación Infantil.

La realidad social es compleja y entre sus características observamos cómo se combina en un mismo plano el dinamismo propio de la innovación tecnológica constante y de la evolución acelerada de la ciencia; por tanto, plantean con urgencia la necesidad de mejorar la formación de los alumnos más pequeños, lo que implica que el profesor debe responder ante la diversidad de lenguas, culturas, recursos, capacidades, etc. con una mayor capacitación docente.

La Unión Europea, mediante el Proceso de Bolonia, anima a las universidades a adoptar un modelo de formación basado en competencias, en este caso, las que capaciten a los estudiantes de magisterio a desarrollar con eficacia los procesos educativos característicos de esta etapa educativa regulada en España. Además, el RD 1630/2006 propone implementar proyectos de innovación que permitan al Sistema Educativo responder a las necesidades sociales y mantenerse en un estado permanente de mejora.

Por primera vez en la historia de España esta formación del maestro tendrá una titulación equiparable a la del resto de las actuales licenciaturas y permitirá a los estudiantes acceder a los estudios de postgrado y, posteriormente, en su caso, al cuerpo de docentes.

La formación dirigida a la adquisición de competencias nos obliga, como indica el Libro Blanco, a establecer vínculos entre las propuestas teórico-prácticas y la realidad educativa, y a reforzar el papel que debe jugar la práctica en la formación de los maestros.

Para configurar un nuevo título de maestro/a de infantil, es necesario hacer un estudio sobre las competencias y para ello podemos acudir a varios informes:

- INFORMES en Estados Unidos como:
  - Informe SCAN (1991): Habilidades de base, de pensamiento, cualidades personales
  - Informe Century Skills for 21 Century Jobs (1999): Competencias organizativas y las propias

de la compañía o empresa.

Informe Maduchke, K. M. and Grummon T. H.

Herramientas de diagnóstico prescriptivas para la función a realizar.

- INFORMES en Europa como:

Informe Delors . UNESCO 1996

Proyecto Tuning . Universidad de Deusto (Genéricas y Específicas)

Libros Blancos para las titulaciones de maestro (ANECA 2005).

[www.uam.es/europeareunionescongresosyseminarios.html](http://www.uam.es/europeareunionescongresosyseminarios.html)

Para elaborar un título, es necesario realizar un diseño que siga las directrices de garantía de calidad en el Espacio europeo.

- [www.aneca.es/present/docs/enga.croteiorydirectrices](http://www.aneca.es/present/docs/enga.croteiorydirectrices)

Estas directrices nos hacen reflexionar al menos sobre estas ideas:

- ¿Qué competencias queremos en el perfil diseñado de maestro de infantil?  
¿Qué competencias esperamos que hayan adquirido al finalizar sus estudios?

- En el Plan de estudios: ¿Qué materias proponemos para adquirir dichas competencias de tipo docente, metodológico e investigador?

- ¿Cómo nos planteamos: las enseñanzas prácticas, proyectos individuales y de grupo, prácticas externas, movilidad, trabajo de fin de grado o Master?

Además, es necesario recordar que la garantía de calidad para valorar la excelencia de los centros va a depender de los perfiles que se establezcan en cada Institución universitaria para cada uno de los títulos y los medios para dar un perfil suponen proponer las metas y objetivos que dan el carácter del título.

*“El perfil profesional se concreta en formar en competencias a un titulado que puede y debe desarrollar para determinar funciones y roles y ejecutar determinadas actuaciones en el ámbito profesional” (De Vicente, 2005).*

Si partimos del hecho de que el experto en la disciplina académica, debe llegar a poseer unas **competencias básicas** como son las: Comunicativas Gerenciales, Metacognitivas, Cognitivas, Sociales, Afectivas y unas **Competencias profesionales** como son: Conocimiento del proceso de aprendizaje, Planificación didáctica, Utilización de técnicas, Gestión y relación con alumnos, Evaluación de la propia docencia, Conocimiento de los marcos legales. En el caso de un maestro de infantil estas competencias las podríamos resumir en (Bisquerra, 2000):

- Una capacitación pedagógica para atender a las demandas sociales.

- Una capacitación profesional colaborativa y reflexiva.

- Una capacitación en los nuevos aprendizajes (Nuevas Tecnologías, etc.) y competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona para garantizar el bienestar personal y social).

La formación en competencias, actualmente, se inserta en un paradigma cognitivo-constructivo del aprender y un paradigma socio-constructivo para conocer los cambios que sufre la sociedad y estar preparado para ello.

Ambos paradigmas se caracterizan por: aprender y no enseñar; de modo que el profesor además de transmitir información, organice y anime la actividad del aprendizaje

Por tanto, el contexto en el que se sitúan las competencias es aquel en que los procesos de aprendizaje tienen que conocer los cambios que sufre la sociedad, de modo que aprendizaje y formación continua sean actividades en que la sociedad del conocimiento está influyendo, para imponer cambios en los contenidos, y la metodología de formación.

Pero, ¿qué es una competencia? Existen muchas definiciones al respecto, pero elegimos la de De la Cruz, A. (2003), por considerarla muy clarificadora:

**“La competencia es un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente**

Si es un conjunto de conocimientos las competencias se refieren a **SABER y SABER HACER**. Esto implica *Competencias instrumentales* como conocer la ciencia que imparte, las labores que ha de realizar, las habilidades que ha de dominar.

Si es un conjunto de habilidades, actitudes y valores, las competencias se refieren a **SABER ESTAR Y SABER SER**.

Esto implica *Competencias Interpersonales* referidas a comportamientos profesionales-sociales como: el trabajo en equipo que supone reconocer capacidades y habilidades complementarias entre compañeros. La comunicación e interacción en un trabajo colectivo, la adaptación al cambio, actitud que requiere una formación continua, la formación continua que supone aplicar en su trabajo los nuevos conocimientos que adquiere, la resolución de problemas, dando una autonomía para realizar su trabajo.

Cuando se refieren a **SABER SER** implicará competencias referidas a actitudes o forma de afrontar la relación con las personas.

También dice la definición que la competencia debe garantizar la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente.

En este caso se refiere a **Competencias sistémicas** que podemos agrupar bajo dos puntos de vista:

- *Desde el punto de vista metodológico*: Capacidad para planificar, organizar, etc. que implica llegar a un equilibrio entre lo diseñado y lo realizado con la propia iniciativa. Diseñar los espacios, los tiempos, seleccionar aquello que es más adecuado para la situación y en concreto: empatizar, es decir, transmitir lo que se quiere con afectividad, interés, estímulo, ayuda.

- *Desde el punto de vista de la reflexión e indagación que implica la docencia*: Un modelo de maestro reflexivo además de tener en cuenta los conocimientos científicos, la formación pedagógica y la formación didáctica, debe reflejar las actitudes propias de un profesional implicado en la formación de una sociedad inclusiva. Un profesional como elemento esencial en la transformación social, en la búsqueda de una sociedad mas justa, igualitaria y humana. Una metodología que procure la reflexión sobre su propia práctica que no es mas que realizar el proceso de enseñanza /aprendizaje. para ser evaluada continuamente.

## **LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO DE GRADO DE MAESTRO DE E. INFANTIL EN ESPAÑA**

El R/De 1393/2007, antes aludido, establece que en los Planes de estudio, para el **Grado de Maestro en educación infantil y primaria**, el **Ministerio de Educación y ciencia** precisará los contenidos de las enseñanzas universitarias oficiales.

Posteriormente, el **17 de Diciembre de 2007**, la **Secretaría de Estado de Universidades e Investigación** publica el acuerdo de consejo de Ministros de **14 de Diciembre de 2007** por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de **maestro en educación infantil**.

La Orden ECI / 3854/2007 de 27 de Diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro de Educación Infantil.

Estos contenidos, parten de un perfil generalista y con una proporción de Contenidos Formativos comunes del 70%., proponiéndose que el 30% de los contenidos sean de terminados por la Universidad.

Se organizan en tres grandes módulos:

- 1.-Módulos de formación Básica.: siete módulos con 100 créditos.
  - 2.- Módulos Didáctico disciplinares: tres módulos con 60 créditos.
  - 3.-Módulo Practicum con 50 créditos.
  - 4.-Menciones de 30 créditos.
- Total de 240 créditos.

Encontramos que los 25 países de la Unión Europea en los grados de magisterio de educación infantil y primaria, los contenidos de los Títulos de Magisterio se encuentran estructurados en torno a un 30% para la formación psicopedagógica, 40% para la formación en las diferentes áreas de conocimiento y un 30% para la formación práctica.

En la Universidad Autónoma se establece un **Procedimiento de elaboración de los Planes de Estudio (Aprobado por Consejo de Gobierno de 15 de noviembre de 2007)**.

Diseño de la memoria de solicitud de los Títulos Oficiales de Grado por comisiones específicas nombradas por los Centros. En las comisiones debe existir una representación estudiantil y contar con la presencia o con informes de expertos externos\*.

- Revisión de las propuestas por parte de los cinco grupos de trabajo.
- Evaluación y aprobación de las propuestas por las Juntas de Centro implicadas.
- Evaluación de las propuestas por la Comisión de Estudios de la Universidad.
- Aprobación de las propuestas por el Consejo de Gobierno.
- Aprobación de las propuestas por el Consejo Social.

**En proceso de solicitud de verificación** de los títulos, nuestra propuesta está siendo estudiada y evaluada por, las diferentes comisiones para poner en marcha los nuevos planes en el curso 2010 con las siguientes materias :

MODULOS BÁSICOS	MATERIAS	CRÉDITOS
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría e Historia de la Ed Infantil.</li> <li>- Didáctica.</li> <li>- Psicología de la Educación.</li> <li>- Desarrollo Cognitivo y Lingüístico.</li> <li>- Desarrollo afectivo emocional y social.</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas.</li> </ul>	
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación y asesoramiento a las familias.</li> <li>- Sociología de la educación.</li> <li>- Educación en valores. Igualdad y ciudadanía.</li> </ul>	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infancia y salud, higiene y valoración motriz.</li> </ul>	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización del Centro y del aula escolar.</li> <li>- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en E. Infantil.</li> <li>- Habilidades de Comunicación oral y escrita.</li> </ul>	
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación sistemática y métodos de Investigación en Educación.</li> </ul>	
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas educativas en E. Infantil.</li> </ul>	

MODULO DIDÁCTICO DISCIPLINAR	MATERIAS	CRÉDITOS
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento del medio natural en el currículum de E. infantil.</li> <li>- Conocimiento del medio social y cultural en E. Infantil.</li> <li>- Desarrollo del conocimiento matemático y su didáctica.</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Infantil.</li> <li>- Desarrollo de habilidades lingüísticas y lecto-escritura.</li> <li>- Lengua extranjera. Inglés.</li> </ul>	
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E. Física en la Etapa Infantil.</li> <li>- Educación Musical en la Etapa Infantil.</li> <li>- E. Plástica y visual en la Etapa infantil.</li> </ul>	

Bloque Básico: 102 créditos  
Bloque didáctico-disciplinar: 60 créditos  
Bloque menciones: 27 créditos  
Bloque practicum: 51 créditos

Las competencias propuestas van en la línea de Saber y saber hacer. Ejemplos:

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de alumnos con dificultades.
- Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

### **Saber estar y ser. Ejemplos:**

- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada alumno, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.
- Atender las necesidades de los alumnos y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

Quedan lejos de este modo las competencias para maestras que se deben aplicar sólo a trabajos manuales, además de llevar una vida austera y recatada, las obligaciones de limpiar y calentar el aula y el... “que si las muchachas quisieran aprender a leer tendrá igualmente la maestra obligación de enseñarlas”.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aranda, R. (2008). Atención Temprana en Educación Infantil. Madrid: Wolters Kluwer.
- Aranda, R. (2005). Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil. Madrid. Ciss-Praxis.
- Aranda, R. (2005). Desarrollo de habilidades para la mejorar de la lecto-escritura en niños y niñas con dificultades de lenguaje y audición. Madrid: UAM.
- Aranda, R. (1998). Investigación-acción en la escuela infantil. Madrid: UAM.
- Bisquerra (2000). Orientaciones psicopedagógicas para la prevención y el desarrollo. Barcelona: Boixareu.
- Cruz Tomé (2004). El proceso de convergencia europea, ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes, Aula abierta, nº 82, 191-216.
- Villar Angulo, L., De Vicente, P. et al (2005). Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles. Madrid: Pirámide-Psicología.



# EL MAESTRO CREATIVO: NUEVAS COMPETENCIAS

Francisco Menchén Bellón

## RESUMEN

Los escenarios de la sociedad del futuro están sufriendo continuos cambios y los maestros también están afectados por esta tendencia universal. Las competencias del docente han cambiado, no basta con ser maestro, hay que ser además creativo. El siglo XXI necesita maestros creativos que sepan sacar de sus alumnos todo el potencial interior que poseen. Para ello las nuevas funciones que presento pretenden, de forma sintética, que el docente esté dispuesto a reinventar y a reaprender con sus alumnos y a modificar el concepto de éxito en la clase.

**PALABRAS CLAVES:** Creatividad, innovación, competencias, aprendizaje.

The stages of the society of the future are suffering continuous changes and the teachers also are affected by this universal tendency. The competitions of the teacher have changed, it is not enough to be a teacher, it is necessary to be also creative. The XXIst century needs creative teachers that they can extract of his pupils the whole interior potential that they possess. For it the new functions that I present try, of synthetic form, that the teacher is ready to reinvent and to re-learn with his pupils and to modify the success concept in the class.

**KEY WORDS:** Creativity, innovation, competitions, learning.

## INTRODUCCIÓN

*"La educación tiene una profunda naturaleza utópica o de deseo de buscar algo mejor, permanentemente".*

AGUSTÍN DE LA HERRÁN (2002)

La sociedad no sabe hacia dónde se dirige y cada día su control escapa de la mano del hombre. Ante esta situación, la única esperanza, según cuentan los futuristas está en **planificar la utopía** y dirigirse hacia ella con tenacidad. La planificación utópica es una actividad permanente de la sociedad, dado que la utopía se modifica cuando se consigue. Más bien, cuando estamos a punto de alcanzarla, comprobamos que nuestra utopía se ha convertido en una realidad y que existe una nueva utopía. Lo que hoy es realizable, ayer era imposible, lo que hoy es ideal, mañana se hará, gracias a nuestro apoyo, insignificante, pero imponderable.



Los escenarios de la sociedad futura estarán sufriendo continuos cambios producidos por el ritmo acelerado de los nuevos descubrimientos. El cambio es la ley misma de la evolución, mientras que la crisis es su ruptura. **La crisis se produce por no estar preparados para el cambio.** Es un riesgo que tenemos todos si no nos ponemos al día con agilidad y eficiencia para afrontar el cambio.

Aprender durante toda la vida será un desafío del hombre del presente siglo. Mucha gente abandona el aprendizaje después de dejar la escuela, el instituto o universidad, posiblemente por los recuerdos desagradables que ha tenido. Un hombre o mujer en estas condiciones está a merced de los "expertos", sus pensamientos pueden ser dirigidos por las opiniones de las editoriales de periódicos, de las campañas de la televisión, por las opiniones de sus amigos.

**"La Escuela ioeista"** que propugna FRANCISCO MENCHÉN (2007) tiene como función principal preparar niños autónomos para vivir en la sociedad del futuro. Esta escuela no puede estar basada en la autoridad, sino en la creatividad. Será la escuela de la divergencia, que estará fundamentada en una pedagogía centrada en el desarrollo de la creatividad del niño. **I**maginación, **O**riginalidad y **E**xpresión serán los nuevos ingredientes que el maestro debe incorporar en su trabajo, según el **Modelo IOE**.

Impartir clase teniendo en cuenta las condiciones que requiere la estimulación de la creatividad no es ninguna comodidad y tiene sus riesgos, pero si queremos formar ciudadanos para convivir en la sociedad del futuro no tenemos más remedio que esforzarnos. En este caso, debemos olvidarnos de la figura del maestro que ordena, premia y castiga; así como la del alumno que obedece, ejecuta y sufre. La presencia de estas formas en el clima escolar supondrá que nunca se consiga la autonomía del niño. **El auténtico maestro no es aquel que te presta sus alas, sino el que te ayuda a desplegar las tuyas.**

Es urgente establecer nuevas competencias para el docente, de tal forma que le permita dar respuestas a los problemas señalados. Para paliar esta situación propongo cinco nuevas funciones: a) **la función de coach** que consiste en poner al alumno en forma, tratando de desarrollar al máximo todas sus capacidades; b) **la función de arquitecto** que trata de construir el futuro a partir de un programa que dé respuestas a las necesidades de una sociedad en cambio permanente; c) **la función de promotor** de la creatividad que servirá para influir en sus alumnos a desarrollar todo el potencial creativo que dispone en su interior, d) **la función de constructor del conocimiento**, con el objeto de ayudar al individuo a construir él mismo el conocimiento y evitar el aprendizaje mecánico, y finalmente, e) **la función innovadora** que se encargará de activar la creatividad.

¿Qué opinas de este paradigma?

## A) LA FUNCIÓN DE COACH

*"Es necesario elegir entre una escuela  
en la que sea fácil a los maestros enseñar y  
una en la que sea fácil a los alumnos aprender"*

**TOLSTOI.**  
(Escritor ruso del siglo XIX)

Entrenar es comunicar estrategias, asesorar, servir de apoyo, educar en las decisiones, y en resumen, formar un equipo, de tal forma que ellos sepan jugar sin que el entrenador le diga qué es lo que deben hacer en cada momento. El entrenador estará alejado de la acción, pero totalmente involucrado en los mecanismos que dan lugar a ella.

El entrenamiento no es ni una cuestión de técnica ni una cuestión de plan ideal; es un problema de atención dedicada a los demás, de confianza, de implicación y de amor. La misión del docente como entrenador es preparar, poner a punto, no sólo las capacidades sino también la motivación, así como crear un ambiente propicio para que la comunicación fluya en todas direcciones, y donde los componentes de la clase puedan expresar con libertad sus ideas.

El entrenamiento es un esfuerzo constante. Hay que estar allí cuando se juega verdaderamente el partido y, para esto, no existe más que un medio: consagrar la mayor parte de su tiempo lejos del sillón. Un maestro sentado en su sillón, a la hora de impartir su clase, desconecta de la creatividad. La única manera de obtener información no filtrada, rica y detallada es ir a buscarla personalmente.

Entrenar es un arte que debe dominar el docente como líder del aula. Él debe ser capaz de reunir a alumnos muy diferentes, con historia y cultura muy diversa y llevarlos a buscar responsabilidades y logros. El legendario entrenador de Los Ángeles Lakers, **PAT RILEY**, no se le ocurriría formar un equipo de baloncesto con cinco pivots. El mismo modelo se debe seguir para hacer un trabajo de equipo. El líder debe saber armonizar los distintos valores que coinciden en cada uno de los grupos.

El arte de entrenar es también el arte de facilitar. El entrenador es el que puede reconocer las buenas oportunidades de aprender y facilitar el acceso a ellas y dedicar el tiempo necesario para establecer una relación personal, así como preparar contactos entre los alumnos de diferentes formas de pensar. Toda situación que permita implicar a los niños, adolescentes o jóvenes en su trabajo es una oportunidad para entrenarlo.

**H. MATURANA (2003)** hace el comentario siguiente: *"...yo pienso que los niños aprenden de los maestros, no los temas de los cuales los maestros hablan. O sea, se aprende el vivir que el maestro configura o el vivir que los padres configuran y no los temas de los cuales hablan de ellos en su vivir. Si este maestro disfruta,... de la gramática, es interesante, los niños van a encontrar la gramática interesante"*.

El docente debe actuar como el mejor de los entrenadores, y debe conseguir que cualquier alumno esté capacitado para asumir el máximo de responsabilidad que le permitan sus habilidades. De la misma manera que un entrenador aconseja, guía y gestiona el talento de sus jugadores, tratando de dar lo mejor de sí mismo en el terreno de juego, el maestro ha de ser capaz de motivar, potenciar y aprovechar las cualidades muchas veces inexploradas de los alumnos de su clase, para conseguir un mayor rendimiento de cada uno, que repercutirá en la mejora de toda la clase.

Dado que cada alumno posee habilidades diferentes al resto de los compañeros, el entrenador debe adecuar el programa a las necesidades específicas de cada uno y a las exigencias propias de la actividad.

No existen formulas mágicas. No obstante, el educador debe ser como un entrenador fiel y entusiasta. Es un animador que alienta, incita, enseña, escucha y facilita. El docente debe estar orgulloso de sus alumnos, igual que le pasa al entrenador, y debe preservar a cualquier precio la integridad de la clase. Llegar a ser un maestro líder creativo es una tarea que demanda mucho trabajo. Es un esfuerzo constante. Hay que estar allí donde surge la novedad, desarrollar el clima de confianza y de libertad, facilitar el trabajo y estimular la moral.

Para facilitar el aprendizaje es conveniente que el entrenador analice junto al alumno los aspectos positivos de la actividad realizada, los errores cometidos y el modo de corregirlos. Todo ello con una actitud positiva y constructiva.

Una de las tareas más atractiva del docente como líder del aula es tratar de liberar a sus alumnos de los conocimientos, las experiencias y la motivación que posee cada uno de ellos. El resultado es que el alumno aporta a los compañeros sus mejores ideas y trabaja con mayor sentido de responsabilidad.

¿Cómo preparas a tus alumnos?

## B) LA FUNCIÓN DE ARQUITECTO

*"Buscar es construir una arquitectura de las ideas,  
y no tener una idea fija:  
Con una idea fija no nace la inspiración,  
nace si esta idea es poética".*

**EDGAR MORIN (2006)**

El maestro para organizar su aula debe pensar como un arquitecto; no sólo tiene que imaginar el futuro, también tiene que construirlo. Para visualizar el futuro hace falta tener capacidad para preverlo, así como coherencia en su diseño y una propensión para asumir riesgos; debe tratar de proporcionar un plano para construir las competencias necesarias para dominar el futuro y convertir el sueño en realidad. Un arquitecto es tanto un soñador como un delineante. Todo el progreso de la humanidad ha sucedido porque el hombre ha soñado. Lo que ayer era un sueño, hoy es una realidad, y lo que hoy es un sueño, puede convertirse mañana en realidad.

El maestro en su función de arquitecto debe ser capaz de soñar, porque su sueño puede enriquecer a sus alumnos, y después debe convertir las ideas en proyectos y asegurarse de que lo que se construye encaja en su entorno y en el espacio disponible en su aula. Debe pensar proyectos aún no creados. Un arquitecto casa el arte con la ingeniería estructural. Debe permitir el crecimiento sostenido de cualquier valor en un entorno cada vez más complejo.

El maestro arquitecto debe desarrollar básicamente un proyecto de alto nivel como es la formación de personas con capacidades creadoras. Debe realizar un trabajo excelente, dado que tiene la preocupación de garantizar que en el aula se construyan trabajos y tareas que tienen sentido por sí solas. **WILLIAM JAMES** opinaba: *"Solamente el ser humano es el arquitecto de su destino. Los seres humanos pueden, por el pensamiento, cambiar los aspectos exteriores de su vida"*.

El diseño de un plan, programa o proyecto es, en gran medida, cuestión de arquitectura: optimizar los recursos, mejorar los rendimientos, distribuir responsabilidades, crear valor y establecer el sistema para verificar la puesta en práctica del plan. El maestro que se encuentra al frente de un aula debe ser un visionario, debe dominar la arquitectura estratégica y debe saber armonizar las distintas competencias y habilidades de sus alumnos y conectarlas apropiadamente.

El maestro no puede ser un técnico de mantenimiento que trata de mantener la buena marcha

de las actividades actuales sino un arquitecto que piensa, imagina la realidad y los nuevos campos de acción para el futuro. Debe dedicar más energías a crear el futuro y vislumbrar el horizonte que a prolongar el pasado.

¿Cómo diseñas el aprendizaje de tus alumnos?

## C) LA FUNCIÓN DE CONSTRUCTOR DEL CONOCIMIENTO

*"Todo conocimiento tiene su origen en las percepciones".*

LEONARDO DA VINCI

El primer paso para la construcción del conocimiento es la percepción. El profesor debe saber que la percepción del infante es sincrética, capta por totalidades; percibe los objetos de una manera esquemática, llamada globalización o sincretismo perceptivo, que no se refiere solamente a las percepciones visuales, sino a toda la vida sensorial.

Por medio de la percepción, el alumno distingue las cualidades de los objetos (forma, tamaño, color, olor, gusto) poniendo en función todos y cada uno de los sentidos. La observación de la realidad conduce a la percepción de las cosas. Esta primera percepción llena de inexactitudes se va perfeccionando en la medida que se le obliga a hacer un análisis de esa totalidad.

**BOHM y PEAT (1988)** consideran que la percepción comienza recogiendo diferencias, que son los datos primarios de la visión, para luego utilizarlas en la construcción de similitudes. Un ejemplo de este tipo se puede ver cuando el dibujante inventa una caricatura; en este caso, se trata de no guiarse por automatismo, sino de conseguir una mirada nueva que le permita captar los rasgos esenciales de ese rostro.

**E. DE BONO (2002)** defiende que la creatividad tiene lugar en la fase perceptual del pensamiento. Allí se forman nuestras percepciones y nuestros conceptos. Casi todos los errores de razonamiento son más bien imperfecciones de la percepción que errores de lógica. Lo sorprendente es que siempre hemos puesto el énfasis en la lógica y no en la percepción.

Para ser creativos, en la sociedad del conocimiento, ha de darse en el niño receptividad y sensibilidad, cuanto más finamente desarrollada, mejor. Ambas cualidades han de ponerse en juego y desarrollarse constantemente. Es la base natural de la improvisación y de la imaginación. El individuo creativo es sensible a los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros. Tiene una aguda percepción de todo lo extraño e inusual. Para **OERTER (1975)** significa "**apertura a nuevas experiencias**". Esta apertura puede resultar muy útil en cualquier tipo de producción creativa. La sensibilidad implica conocimiento y un uso profundo de los sentidos y la percepción, con la finalidad de descubrir nuevas formas, incongruencias y deficiencias.

Un buen maestro para construir el conocimiento de sus alumnos debe saber *convertir, la información en conocimiento*, tratando de seleccionar los datos y los informes que le llegan; y después debe tratar de *convertir los conocimientos en sabiduría*, mediante la selección adecuada de los conocimientos, para pasar, posteriormente, a la reflexión y puesta en práctica. De esta forma el aprendizaje se convierte en una apasionante aventura.

El maestro debe despertar en el alumno el deseo de aprender y construir el mismo su conocimiento. Debe hacerle comprender que la información no es conocimiento, que este exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad. La necesidad de que el alumno construya su conocimiento puede parecer, en un principio, una pérdida innecesaria de tiempo cuando se pueden transmitir directamente al alumno, ahorrando todo el proceso, a través de los medios tan fabulosos que hoy día existen. Este procedimiento es equivoco, ya que los conocimientos adquiridos de modo mecánico sólo sirven para ser aplicados en situaciones muy semejantes a las que se aprendieron, como puede ser para aprobar un examen, pero se olvidan tan pronto han cumplido su finalidad.

El tutor debe saber que hay un cambio importante en el paradigma de aprendizaje de los alumnos. Ellos viven en un contexto de superabundancia informativa, en el que el problema no es la falta de información o la dificultad de acceder a ella, sino cómo discriminar entre los miles de datos que tienen a su alcance. El tutor ha de fomentar la capacidad crítica, única forma de llegar al conocimiento relevante.

Otra característica de nuestra sociedad es que el conocimiento es cada vez más complejo. Por esta razón, consideramos que el alumno debe aprender a construirlo o generarlo en colaboración con otros, ya que el grupo sabe más que la suma de todas las partes.

El alumno al pensar convierte la información en energía y materia. La mente actúa sobre el mundo natural para la creación de conocimiento, igual que actúa sobre la sensibilidad humana, para producir un poema, una pintura o una sinfonía. El conocimiento es poder cuando se usa constructivamente.

**La sabiduría**, entendida como el dominio natural del conocimiento, es una capacidad personal adquirida por medio de la experiencia y la reflexión; es la habilidad para ofrecer a los demás experiencias de aprendizaje. La sabiduría no es algo que imparte o transmite un maestro provisto de autoridad a un humilde discípulo, sino es una experiencia que se descubre a lo largo de numerosos contactos, durante los cuales permanece muy atentos para intentar comprenderse mejor.

La sabiduría es una moneda que tiene dos caras: una cara práctica, "**saber hacer**"; es la capacidad de conseguir que se hagan las cosas, la manera de utilizar la experiencia o tener buena cabeza. La sabiduría nos convierte en maestros por la práctica. La otra cara es "**hacer saber**", es decir, aprender. Hay que desafiar continuamente a la sabiduría, hay que revitalizarla y actualizarla para ser útil. Esta cara de la sabiduría es la más valiosa hoy día para una organización que pretende estar en continuo aprendizaje.

¿Qué estrategias empleas para construir el conocimiento de tus alumnos?

## **D) LA FUNCIÓN DE PROMOTOR DE LA CREATIVIDAD**

*"La escuela es la principal causa del abandono de la imaginación y pensamiento creativo durante la escolaridad debido al predominio excesivo de los contenidos cognoscitivos con prejuicio de las habilidades, actitudes y valores"*

**SATURNINO DE LA TORRE (2006)**

Es preciso que la mente del alumno aprenda a emanciparse de sus propios hábitos, que salga de su prisión, que olvide lo viejo y deje de dar vueltas alrededor de los datos conocidos que figuran en los libros. Es cierto que esta costumbre les hace sentirse seguro, pero esta seguridad va siempre en perjuicio de la creatividad.

El maestro debe dominar **una nueva competencia: promover la creatividad entre sus alumnos**, es decir, iniciar o activar esta capacidad natural del ser humano que hasta ahora ha estado desconocida o apagada su energía en el ámbito escolar. La creatividad no es tanto un don misterioso que poseen unas cuantas personas con talento, sino es la tarea cotidiana de establecer conexiones que no son obvias, como agrupar cosas que normalmente no van juntas.

El maestro en su función de promotor de la creatividad debe saber vender su producto, tanto a sus alumnos, como a los padres, así como a la comunidad educativa y también a las autoridades administrativas y municipales. El cumplimiento de esta competencia exige, por parte del maestro, creer firmemente en el poder que tiene la creatividad, vivir creativamente y poner pasión en la estimulación de esta capacidad. Si tú no vives con un espíritu creativo es muy difícil que puedes contagiar a tus alumnos.

El profesor que comience a enseñar creatividad en su aula se encontrará durante las primeras semanas expresiones vacías en las caras de sus alumnos, ya que piensa que ellos no pueden tener ideas. Luego, el vacío desaparecerá, y hacia el fin del semestre, los alumnos, generalmente, contarán en su haber con un gran número de ideas sobre las que se puede trabajar.

Algunos especialistas consideran que la curiosidad es el corazón de la creatividad, e implica inquietud, crítica, hacer preguntas, plantear problemas para penetrar más a fondo en las cosas y dominarlas mejor. La curiosidad natural del niño bien dirigida es el móvil que le conduce a un afán de saber. **ROUSSEAU** escribe que hay que dejar que el mismo niño invente la ciencia y no que la aprenda.

La curiosidad se desarrolla dándole oportunidad al niño a que observe los fenómenos de la naturaleza y todo cuanto le rodea, e investigue el por qué de las cosas. De esta forma la mente se vuelve activa e inquisitiva, tal como se puede comprobar cuando un niño se encuentra ante una cosa nueva, cuyo único deseo es conocerlo completamente y descubrir su interior. La curiosidad nos conduce a la creatividad. Para ser creativos hay que tener curiosidad por todo y no rechazar nada. Hay que estar atento a lo que piensan y dicen otras personas que se mueven en entornos diferentes. Hay que recoger ideas de todas partes y éstas alimentarán una nueva reflexión global.

El instinto de exploración, motivado por la curiosidad, es lo que hace al hombre ser audaz y arriesgarse en busca de una aventura, y es de este modo como puede darse la invención y el descubrimiento. La vida de los sabios, pintores, músicos y de los grandes inventores está llená de anécdotas pintorescas. Por ejemplo: **MOZART** imaginaba sinfonías completas antes de haberlas escuchado; **ARQUIMEDES** descubre su célebre principio descansando en su baño; **EINSTEIN** era un hombre joven, con una curiosidad insaciable, que trabajaba en una oficina de patentes cuando escribió su artículo revolucionario acerca de la relatividad.

La audacia intelectual es una de las facetas del niño que ha sido poco cultivada en nuestros centros escolares. Esta tarea no puede quedar al azar, sino que ha de ser atendida dentro de una programación de forma sistematizada. Así se podrán conseguir alumnos que tengan confianza en lo que hacen y no tengan miedo ni a la crítica, ni a la malevolencia, ni a los fallos. En estas condiciones, el niño ve las cosas desde una perspectiva poco frecuente, y, entonces, el pensamiento es capaz de romper muchos estereotipos que existen a nuestro alrededor.

¿Tienes incorporado en tu currículo la estimulación de la creatividad?

## E) FUNCIÓN INNOVADORA

*"La innovación no está reservada a la élite, sino debe llegar a las escuelas, institutos, centros universitarios y a todo tipo de organización educativa".*

FRANCISCO MENCHÉN (2008)

La innovación es un proceso íntimamente relacionado con la creatividad. La capacidad creadora del ser humano es el punto de partida para el desarrollo de la innovación. Podemos decir que la creatividad es un proceso expansivo, mientras la innovación es la creatividad aplicada. Introducir creatividad e innovación en un centro educativo supone una fuerza y una palanca que va más allá del simple poder jerárquico.

Las escuelas necesitan maestros y maestras capaces de generar nuevas ideas para poder responder de forma eficaz a las turbulentas fuerzas externas y en ocasiones internas. Hay que romper con la tradición y mirar las cosas de una forma diferente. Los miembros de un claustro de profesores deben crear nuevas maneras de desarrollar tareas, procesos y producir proyectos y programas de una forma diferente. Pero no basta con alumbrar nuevas ideas, es insuficiente, es imprescindible llevar a la práctica esas ideas. Algunos estudiosos han denominado a este proceso: "Círculo de Leonardo" en referencia a LEONARDO DA VINCI, el genio más universal de la innovación.

Innovar no es algo instantáneo ni individual ni aislado, sino algo que ocurre de una forma procesual, de forma colectiva, y no es un fenómeno únicamente mental o neuronal, sino más bien social. Para ser innovador, hay que ser explorador. Entendemos por innovación un proceso de transformación que aporta un valor añadido, en comparación con lo ya existente, que se desarrolla paso a paso. Innovar comporta activar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. Innovar significa cambiar y mirar al futuro. La innovación que no provoca algún tipo de cambio no se puede calificar de éxito.

Creemos en la función innovadora del maestro. La innovación debe formar parte de la misión y visión de la escuela o instituto, y la capacidad de innovar debe ser uno de los valores culturales prioritarios. Estamos ante una realidad sociológica marcada por el cambio, fenómeno que se ha instaurado como única realidad fija, duradera e inmutable. En la era del cambio y de la transformación, la innovación se constituye en clave de supervivencia para toda escuela moderna. El tutor en el desarrollo de su función innovadora debe encontrar nuevos caminos a través de la innovación para ofrecer y sugerir a los alumnos nuevos horizontes y la química adecuada para que la creatividad pueda florecer entre ellos.

La innovación no surge de forma espontánea, no aparece sólo porque un equipo directivo esté convencido de ello. La innovación ha de ser gestionada por el tutor siguiendo unas pautas determinadas: planificar, asignar responsabilidades, contar con los recursos necesarios, controlar los resultados obtenidos, e iniciar nuevas innovaciones. No existe un modelo óptimo de gestión de la innovación, depende del tipo de escuela. En cualquier caso, las improvisaciones no funcionan.

La función innovadora permite al tutor buscar nuevas formas de aprovechar el potencial creativo de sus alumnos y alumnas y conseguir que todos aporten lo mejor de sí mismo; es una



mejora planificada, que surge como consecuencia de necesidades detectadas en el sistema. La necesidad impulsa el cambio que da lugar a un proceso innovador. A través de la innovación se puede reinventar nuevas formas de entender y mejorar el trabajo.

Una innovación es algo diferente de lo que se ha hecho antes, pero eso no basta: no puede ser simplemente extravagante o excéntrico. Debe "funcionar". Hay que crear entornos innovadores que apoyen la flexibilidad, la diversidad de las personas y se estimule la creatividad, donde se potencie la capacidad de asumir riesgos, el espíritu emprendedor para tener éxito y causar impacto.

Nos encontramos en una época en la que todo se transforma rápidamente, los acontecimientos son de muy corta duración, por lo que el cambio se ha instaurado casi como la única realidad fija.

**ROLF JENSEN (1999)**, experto danés, en su libro *The Dream Society*, teoriza sobre el advenimiento de la sociedad de los sueños, donde el componente emocional - valores, sentimientos y emociones - adquiere más relevancia que el componente racional. La innovación y la imaginación serán los ingredientes básicos de un nuevo modelo de educación para la sociedad del siglo XXI.

Un centro innovador debe propugnar el intercambio de experiencias, compartir las ideas, la colaboración y la formación de pequeños grupos de trabajo. En el entorno de los equipos de trabajo, la creatividad se mata muchas más veces que las que se apoya. No se trata de que alguien esté en contra de la creatividad, sino que se mina inconscientemente todos los días, por maximizar los imperativos de la ley como coordinación y control.

El tutor tendrá que luchar con los mitos que existen en torno a la gestión de la innovación, tales como: la innovación implica incertidumbre y ambigüedad, obtener resultados creativos exige tiempo y los triunfadores son esencialmente pragmáticos y no se detienen a soñar. Estos mitos tienen que desaparecer y en su lugar, se ha de crear una nueva mentalidad en la que se destaque que, hay que aprender a vivir con la incertidumbre y la ambigüedad, las ideas o productos creativos pueden surgir en cualquier momento, si existe el clima adecuado y crear un clima para que aparezca la creatividad no debe ser la excepción, sino lo habitual.

En este contexto de cultura innovadora hay que suponer que el fracaso no sólo se tolera, sino que se celebra. Los fracasos, las equivocaciones, los errores también forman parte del éxito. Un campeón no es una persona que nunca se equivoca. El famoso director de cine **WOODY ALLEN (2002)** dice: *“Si no te equivocas de vez en cuando es que no te arriesgas”*

Cuanto más innovadora es una escuela o instituto mayor es su rigor. Crear y desplegar nuevas ideas innovadoras requiere una gran disciplina y excelentes procedimientos. Las organizaciones capaces de innovar generan un flujo permanente de ideas y transforman la creatividad individual en innovación colectiva. La innovación precisa de un razonamiento hipotético. Hay que esforzarse en innovar permanentemente como un signo de nuestra época. Es preferible mejorar 1.000 cosas en 1% que mejorar 1 sola en 1.000%.

Una centro educativo que invierte recursos en **I + D + i** no sabe cuál será la rentabilidad de esta inversión en el futuro. Generalmente la innovación se planifica para una trayectoria larga, es necesario crear cultura innovadora. Para conseguir una idea innovadora potente son necesarias mil ideas que no funcionan. La estructura de una escuela o instituto debe contemplar la posibilidad de estar en un proceso de innovación permanente. El resultado de este proceso es incierto.

¿Qué programas innovadores has incorporado en tu planificación?



## REFLEXIONES FINALES

*"El maestro tiene la impresión de estar solo, no únicamente porque ejerce una actividad individual, sino debido a las expectativas que suscita la enseñanza y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto. Ante todo, desea que se respete su dignidad"*

JACQUES DELORS (1996)

El maestro creativo es un hombre o mujer que trabaja con su corazón, no sólo con su cabeza; con el hemisferio derecho, creativo, de su cerebro y no sólo con el hemisferio izquierdo, lógico. Se siente cómodo utilizando la retórica, el simbolismo, la metáfora, y el diseño. Para estimular la creatividad, el educador debe poseer las características, actitudes, conocimientos y controles de comportamiento esenciales que le permitan crear una situación de aprendizaje total.

El maestro creativo responsable debe tener unos valores, objetivos, conocimientos y habilidades adecuadas para desarrollar visiones de futuro que puedan ser comprendidas y llevadas a la práctica. No sólo es suficiente tener la capacidad de vislumbrar aquello que otros no ven, sino para que resulte efectiva, se necesita grandes dosis de trabajo, comunicación y coraje.

El maestro creativo tiene que luchar contra las rígidas estructura y normas del sistema educativo tradicional; estará expuesto a que los padres y madres de sus alumnos le digan que favorece comportamientos diferentes de los que ellos estimulan en el seno familiar. También corre el riesgo de ser mal interpretado por autoridades de las que depende.

¿Qué es lo que hace falta para ser un maestro o profesor creativo?

El profesor creativo tiene su personalidad y estilo de enseñanza propia. No obstante, existe un núcleo de atributos comunes entre todos ellos: son muy sensibles, flexibles, imaginativos, deseosos de salirse de los caminos trillados; manifiesta empatía con todos los estudiantes; tienen recursos ingeniosos y dispone de gran capacidad para entablar relaciones cordiales. Además, disfruta con lo arriesgado y le gusta emprender trabajos difíciles.

El maestro creativo tiene que estar dispuesto a **reinventar y a reaprender** con sus alumnos y así descubrirá cosas nuevas. Experimentar, correr riesgos y tener errores serán comportamientos habituales. Esta nueva forma de entender la relación profesor-alumno supone modificar el concepto de éxito en la clase.

El maestro no debe olvidar que cada nueva generación es menos manejable y más manejadora. Cambia el modo de pensar, las actitudes y también las aptitudes. El cambio es la metafísica de nuestra era, pero las personas que están al mando han impuesto el cambio en lugar de fomentarlo.

## BIBLIOGRAFIA

- Bohm, D y Peat, D (1988): Ciencia, Orden y Creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida. Barcelona. Kairós

- Bono, E. de (2002): Ideas para profesionales que piensan. Barcelona. Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997): Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad. Barcelona. Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998): Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona. Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998): Aprender a fluir. Barcelona. Kairós.
- Delors, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana.
- Herrán, A. de la y González, Isabel (2002): El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid. Universitas.
- López, M., Maturana, H, Pérez, A y Santos Guerra, M.A. (2003): Conversando con Maturana de educación. Málaga. Aljibe.
- Menchén, F. (2002): Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender. Madrid. Pirámide.
- Menchén, F. (2006): El producto creativo. Una revisión histórica. En Torre, S. de la y Violant, V., Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol. 1. Málaga. Aljibe. págs.: 229 - 238.
- Menchén, F. (2007): La creatividad en el aula. Perspectiva teórico-práctica. Santiago de Chile. Arrayán.
- Menchén, F. (2008): La Creatividad y las Nuevas Tecnologías en las organizaciones modernas". Madrid. Díaz de Santos.
- Morin, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
- Morin, E. (2006): Educar en la era planetaria. Barcelona. Gedisa.
- Torre, S de la y Moraes, M. Cándida (2005): Sentirpensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Málaga. Aljibe.



# **CÓMO Y POR QUÉ LOS MAESTROS HACEN USOS CRÍTICOS DE LAS TIC. CUANDO CHRIS DEDE ENCONTRÓ A CHRIS BIGUM**

**Joaquín Paredes**

## **RESUMEN**

A partir del análisis del pensamiento de dos autores contemporáneos que trabajan la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas, se caracteriza el trabajo de maestros críticos que utilizan TIC como herramientas para reformular, flexibilizar y hacer polivalentes los entornos de aprendizaje, donde se articulan lo local y lo universal, algo tan propio del pensamiento didáctico posmoderno y que se refleja en el desarrollo de proyectos educativos comprometidos con las realidades cotidianas.

**PALABRAS CLAVE:** Maestro, TIC, Usos de los medios, Pensamiento crítico.

## **ABSTRACT**

The analysis of the thought of two contemporary authors who work the integration of information and communication technologies (ICT) in classrooms, offers a view of critical work of teachers who use ICTs as tools to reshape and build learning environments, which articulates the local and universal, something peculiar of postmodern thinking about Pedagogy; it is reflected in the development of educational projects committed to the everyday realities.

**KEY WORDS:** Teacher, ICT, Media uses, Critical thinking.

## **I. INTRODUCCIÓN. DERRAMANDO MÁS CALOR QUE LUZ**

Los materiales didácticos son productos elaborados específicamente para docentes y estudiantes en diversos soportes con objeto de promover enseñanza y aprendizajes de los estudiantes (J. Paredes, 2008). Vienen dados (a veces son desafortunadamente recibidos sin más) a los docentes para diversos usos en el aula.

Con este motivo, no podemos referirnos a los materiales didácticos como meras Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como dispositivos exóticos (los tecnorrománticos de Bautista), motivadores (lo que dice un docente en formación al que no se le ocurre qué decir de las TIC y quiere agradar a su profesor de TIC), novedosos a lo papanatas (los tecnofílicos de Eco) o cambio en el paisaje del aula (Papert), por muy aula del XIX en pleno siglo XXI que sea, donde el maestro de entonces sabría qué hacer ahora.

Ciertamente, apoyados en tan endeble argumentos, en vez de ganar amigos, los publicistas de las excelencias de las TIC aplicadas a la educación, por mor de una aproximación ingenua a las posibilidades de las TIC, crecemos en enemigos que hacen un poco más difícil el ideal didáctico de que la enseñanza y las condiciones para aprender son mejorables con más didáctica y más medios.

No es el caso, como se verá, de Chris Dede, Profesor de la *Harvard's Graduate School of Education*, ni de Chris Bigum, Profesor de la *School of Education de la Universidad de Deakin*, Australia.

Desgraciadamente, con tanta insistencia en la motivación exótica y papanatas, se abre paso en el pensamiento didáctico más actual a una desafortunada reacción estática y rancia sobre las TIC. Así, junto al respetable aunque apresurado rechazo de los usos sociales de las TIC –que recuerda tanto la reacción intelectualista ante la televisión de hace 50 años, y que a la luz de aquello para tan poco puede llegar a servir– se identifica una estrategia (posible ciertamente, pero matizable) para el entontecimiento y la falta de reflexividad en formas educativas contemporáneas apoyadas en TIC –como si todos estuvieran ya allí, cuando nunca salieron de aquí–. En palabras de Félix E. González (2008: 9):

“Deberá procurarse que, desde cuanto tiene de potencia educativa esencial, el alumno genere de sí aquellos conocimientos con los que contribuya a avanzar en su pensamiento sin distracciones inoportunas. Que el docente investigador piense, tomándose en serio, en el pensamiento del alumno, es un colosal incentivo para trascender lo banal. Finalmente, según el pensamiento de Dewey, el pensador habrá de aceptar internarse en esa perseverancia y profundización con el convencimiento de que alcanzará a ser gratificado y a una utilidad proyectada sobre sí mismo y, consecuentemente, sobre los demás. ¿Quiénes piensan en la actualidad en esas formas de gratificación y de sentirse útiles? Nuestra sociedad reclama distractores que atraigan y atrapen el activismo defendido en ella con mucha generalidad y que está bastante vacío de contenido y por tanto, para el pensamiento es innecesario. ¿No es éste el sustento del abuso de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación? Pero si pensar es tan natural como necesario ¿qué estamos haciendo?”

En la aproximación de este autor, las TIC son el distractor banal, activista y poco serio del serio, deseable y gratificante esfuerzo cognitivo del estudiante. Se asegura, nos parece, que pensamiento superior y usos educativos de las TIC son antitéticos. Siguiendo este razonamiento, ¿debemos seguir gastando dinero en TIC y en software educativo? Veamos que esta pregunta no es retórica. Ha sido una buena pregunta para tiempos de esa desamortización que realizan los gobiernos ultraliberales con los bienes públicos y es una buena pregunta para tiempos de crisis económica. Es una pregunta, dice Dede, que más que iluminar la realidad calienta el ambiente. Visto con esta ironía, no exenta de realidad, ¿extendemos este razonamiento a todos los medios, incluidos los clásicos, y actividades escolares, incluidas las de ejercitación?

Digamos entonces que esta proscripción de las TIC en la educación toma el todo por la parte, generaliza, simplifica y cosifica. Es una admonición descontextualizada.

Se contradice cuando se pregunta por el sujeto pero no lo hace también por los cambios sociales que deben ser analizados por los educadores en la enseñanza que practicamos, como pronto se dirá.

Se omiten resultados de la investigación reciente (quizá es que los tecnólogos no los damos ni los publicitamos). Chris Dede (2007), en una reciente revisión, indica que los estudios indican

mejora en rendimiento utilizando software en lectoescritura y cálculo de entre el 5% y el 30%. Otros, desde análisis basados en descripciones densas de la realidad educativa, atestiguan mejoras en el crecimiento de los estudiantes y la vida de los docentes, debido a que se crean contextos más ricos y dialógicos.

Por desgracia, esta aproximación que descarta los usos de las TIC que venimos comentando es ajena a formas de conocimiento más plurales, donde narrativas ampliadas y papeles renovados de los centros educativos dan oportunidades a quienes pueden llegar a ser sujetos sociales marginales, y salvan a algunos del fracaso educativo. Formas que Chris Dede (s.f.) denomina “de experiencia, interpretación y expresión individuales y colectivas”. Y otras formas que Chris Bigum (2004) denomina “comunidades que producen conocimiento”.

Si esta forma de conocimiento no es ajena a la pluralidad, quizá pertenezcan a una ascética de lo escolar que cercena la vida.

## II A VECES EL PROBLEMA ES LA SOFISTICACIÓN

Algunos materiales son “naturales” en las escuelas. En la tradición de la escuela pública y los movimientos de renovación pedagógica, los materiales además deben ser “sencillos”. Se abomina de la sofisticación, por razones pedagógicas (avivar la inteligencia, aprovechar el medio, fomentar la creatividad), también por razones funcionales (casi nunca ha habido recursos). Quizá porque se establece un isomorfismo entre la escuela y la vida, donde se supone que ni la vida ni el trabajo de la mayoría son tan sofisticados que requieran destrezas sofisticadas. El valor de la no sofisticación se puede adherir, como vemos, a diferentes banderas educativas.

Pero además, ¿es natural y sencillo un libro de texto? Es cualquier cosa menos eso. Es natural porque se ha impuesto como una tecnología barata (no para los padres que la pagan en amplias zonas de España pero sí para las escuelas que se sirven de ella), portable sin mantenimiento y, además, ubicua, utilizando la jerga tecnológica a la que no es ajena. Le pasa como a los dibujos animados, que son en colores pero no siempre son aptos para todos los públicos; los libros vienen en papel de colores pero no son cuentos. No es una tecnología sencilla: tiene guías didácticas de manejo y los profesores tienen que adaptarlas a su contexto, moldeando esos recursos. Ha sido aceptado y su uso es general.

A todo esto, nos encontramos en la superficie de la tecnología, lo que la tecnología es, no lo que ofrece en el entorno educativo, la información que empaqueta, los procesos mentales que promueve, el juego que da en la metodología de trabajo en el aula. Hablamos de TIC cuando queremos hablar de mediación.

Se plantea pues un problema en cualquier innovación sobre materiales en la escuela contemporánea, que cuando se le reclama que sea sencillo y no sofisticado, en realidad se está indicando que esté generalizado; que para que pueda ser utilizado en la escuela la vida tiene que estar trufada de estos dispositivos y sus usos informativos estar extendidos, formar parte de la experiencia vital de los sujetos (padres que lo pagan, docentes que los usan) más que de las propuestas educativas más innovadoras.

Negar el material no arregla las cosas. Como ha dicho Gimeno, un libro de texto es un currículo empaquetado que no se puede improvisar, que generalmente es interesante (suele idearlo un equipo docente desde su práctica) y se puede adaptar.

Hay que buscar, entonces, un distanciamiento crítico de ese material, superar la esclerotización del conocimiento. El problema es que nunca haya tiempo para ello, para mejorar, pensar actividades y recursos alternativos, y luego diseñar y producir materiales con idéntica carta de naturaleza y sencillez.

Los profesores con perspectiva crítica tienen entonces una tarea compleja por delante, como decidir qué formas de conocer están en juego, y si el conocimiento se puede reconstruir mediante indagación guiada, trabajo colaborativo y tutela de sus estudiantes.

### **III VIVIMOS TIEMPOS DE EXPLORADORES. NARRATIVAS AMPLIADAS**

La forma de aprender de los estudiantes, particularmente los adolescentes y sus estilos de aprendizaje, está cambiando debido a la manera que utilizan las TIC fuera de las aulas; algo ocurre en sus casas, en el trabajo de sus padres y en Internet que hace que la gente no sólo cuelgue información y tenga esa irresistible necesidad de dar testimonio de sí mismo en la red sino que además tenga su vida en un disco virtual, en un repositorio y en una red social, lo que pomposamente se viene a llamar cognición social distribuida, simbólica y físicamente. Algo se puede hacer con ello en las escuelas.

Además, los modernos siempre hemos sentido fascinación por aquello que da nuevos bríos a la capacidad humana para explorar la vida. La llegada del hombre a la Luna, el walkman, el acelerador de partículas de Ginebra, que los microprocesadores doblaran su capacidad cada seis meses, han sido hitos que nos han asombrado. La serie de televisión de los sesenta “Viaje al fondo del mar”, que los videojuegos son cada vez más reales y los documentales de Richard Attenborough, que son el imaginario colectivo de una generación, tienen la culpa; como Salgari, Fenimore Cooper y Kipling la tuvieron para los nacidos en torno a la Guerra Civil.

A partir de una perspectiva nueva de la Filosofía de la ciencia, algunos venimos advirtiendo del imperativo técnico, una forma irresponsable por irreflexiva e interesada de extender usos de TIC a espacios que no la tenían antes. Ahora bien –tomen nota los rancios–, creemos que no se invoca el imperativo técnico si se están pidiendo nuevas competencias para afrontar la vida en otro mundo, competencias de naturaleza comunicativa y para una toma de decisiones colectiva informada, o al menos se plantea la necesidad de añadir unas redefinidas competencias digitales a las competencias sobre las que trabaja el sistema educativo.

Chris Bigum matiza tanto optimismo, haciendo referencia a la heterogeneidad social y la brecha digital, la uniformización de las prácticas de enseñanza y el papanatismo tecnológico vs. un pensamiento permanentemente crítico. Ni que decir tiene que las competencias digitales que se proponen necesitan una revisión.

Esas competencias van a ser vividas en un entorno de aprendizaje bien diferente al usual. Ha habido, como decía Postman, algunas oleadas de TIC posteriores todas ellas al libro de texto, oleadas cuya existencia se olvida habitualmente –quizá por su incómoda presencia–.

Se han creado nuevos contextos de interacción, algunos desde mediados de los sesenta, la mayoría presentes en 1995, mediante tareas de refuerzo con software educativo (no siempre con éxito, por limitaciones del software para ser modificado y adaptado), representaciones (mediante

mapas conceptuales), actividades o materiales producidos por herramientas de autor (una estrategia necesariamente asociada a la existencia de repositorios y copyleft), simulaciones y micromundos (con software específico, que actualmente reviven en educación gracias al software libre), hipermedias ramificados (generalmente mediante páginas web, por la universalidad de navegadores en los computadores, pero también con otros programas de empaquetado), webs y otros materiales adaptativos (que ayudan al usuario a una interacción personalizada con el material) y proyectos monitorizados originalmente en software para teleconferencia y trabajo colaborativo pero ahora en plataformas de teleformación con módulos específicos de gestión. Las posibilidades de aprendizaje situado e interacción son, por tanto, mayores. Es más, mucho se ha hablado de la posibilidad de leer y ser leído mediante la web, siendo moderados por docentes (ya sean mensajerías, publicación en la web, mediación de plataformas o web 2.0). Un foro, una lista de distribución y mensajerías instantáneas dan paso a mensajes cortos enviados por teléfono móvil que, a la manera de cuadernos de anotaciones, se vuelcan en blogs basados en esos mensajes cortos. En otros lugares, una conexión inalámbrica permite que los estudiantes trabajen con pizarrines digitales.

Las computadoras han pasado de los laboratorios de informática del centro a sus aulas regulares. Además han llegado a los rincones de Educación Infantil. En Educación Secundaria hay un ordenador para cada dos estudiantes en muchas regiones, aunque sabemos que los promedios en educación nunca llegan a muchos lugares. Hay dispositivos de mano y pequeños portátiles. Se trata de herramientas para acercar lo cotidiano. El cableado y las conexiones inalámbricas permiten desplazarse por cualquier espacio de estos centros, generalmente desde los primeros niveles educativos. Desde cualquier lugar es posible conocer realidades muy pequeñas y muy lejanas.

En su conjunto, estas TIC permiten, más que inundar con información o su somera presentación multimedia, la creación colaborativa de contenidos, evaluación por iguales o pares y formativa, recoger experiencias personales y el desarrollo de tareas auténticas.

Algunos piensan que estas oleadas están superadas. Vayamos a un ejemplo fuera de las coordenadas conciliadoras con la terca realidad escolar a las que acostumbramos las gentes de la Didáctica. Dede (2005) propone un entorno en el cual los estudiantes pueden ejercitar:

- Destreza en el manejo de medios diversos y en espacios virtuales de simulación.
- Aprendizaje colectivo en el que participan experiencias diversas y conocimiento distribuido en la comunidad.
- Una propuesta equilibrada entre aprendizaje experiencial, tutela y reflexión colectiva.
- Expresión a través de redes de representación no lineal.
- Codiseño de experiencias de aprendizaje personalizado para las necesidades y experiencias personales.

¿Cómo es este entorno de aprendizaje? Ocurre dentro y fuera de edificios escolares. Es una nueva oleada, por inmersión, que renueva algunas oleadas previas: entornos virtuales de aprendizaje, realidad aumentativa y objetos inteligentes con computación ubicua.

En los entornos virtuales multiusuario (*multi user virtual environments*, MUVE, Ketelhut, Dede y Clarke, s.f.1) se pretende la interacción del estudiante con entornos que provean respuestas similares a las de la realidad y que estén basadas en conductas personales y de grupo, ampliando, profundizando o experimentando lo que no se puede experimentar en el mundo real. Se basan en



teorías del aprendizaje situado. Hay entornos virtuales basados en juegos (<http://eqlive.station.sony.com>), simulaciones (<http://www.whyville.net>), y experimentos ambientados en el pasado (<http://muve.gse.harvard.edu/rivercityproject>). Proponen un entorno que ofrece manipulación de objetos virtuales (en los ejemplos que propone el equipo de Dede hay insectos, muestras de agua, piedras, hojas de árbol, y así), indagación, modelamiento, evaluación guiada y tutela situada mediante avatares, agentes inteligentes y pistas para continuar la indagación. Promueven la observación, el examen de fuentes de información, el uso de herramientas virtuales para recoger materiales a los que se ha hecho referencia, planificación de la investigación, la valoración de indicios, propuesta de respuestas y explicaciones, transferencia de conocimiento, y comunicación de resultados.

La computación móvil está basada en ordenadores portátiles, telefonía móvil, reproductores de mp3, plataformas portables de juego y PDAs (Dieterle y Dede, s.f.). Aunque estos dispositivos se utilizan para descargar materiales colgados en repositorios y devolver respuestas, generalmente en el aula, su potencia está en la indagación individual y grupal construyendo mapas conceptuales o cualquier otro tipo de representación (fija o animada, como *CmapTools* o *Sketchy*), la comparación y contrastación de información, la realización de entrevistas en audio y vídeo, materiales que luego se comparten y son accesibles para todos (al uso de las puestas en común), o participando en una simulación de un proceso de investigación en el que interesa la interacción y simultáneamente el registro de la actividad de los estudiantes, generalmente lo que denominamos estudio de campo, como la recuperación de la memoria colectiva y el folclore o el estudio de física en parques de atracciones. Antes de empezar a manejar los dispositivos, se requiere un entrenamiento en el manejo de los equipos, las conexiones, el manejo de aplicaciones (específicas de estos dispositivos) y la gestión de información.

La realidad aumentativa (Dede, s.f.) está asociada a técnicas *jigsaw*. Está basada en los modelos de computación ubicua, donde los estudiantes llevan dispositivos móviles inalámbricos en contextos del mundo real y un sistema de posicionamiento; el espacio real (el paisaje, sus edificios, plantas y otras entidades estáticas) cuenta con referencias de información virtual conforme se va interactuando con el mismo.

Aunque la computación móvil es un primer paso a la computación ubicua, no se alcanza con ella al no estar conectados unos dispositivos con otros, no ser parte del entorno y su funcionamiento estar muy basado en lo que se muestra en sus pantallas; se está hablando, más allá, de una infraestructura de tecnología ubicua y sensores inteligentes, un nuevo hardware y software volcado en la realidad, incluida la del aula (mesas, sillas, juegos, material didáctico), donde cada objeto dispone de un interfaz propia que permite explorarlo (*Smart Kindergarten Project*, en Dede, 2008). Un ejemplo repetido por Dede en diversos trabajos es un árbol de la plaza del barrio o pueblo donde está la escuela que dispone de un etiquetado con información sobre sus características botánicas. Tocando la etiqueta o explorando sus opciones con un dispositivo portátil, el árbol muestra imágenes de cómo era esa plaza del pueblo cuando fue plantado, así como su contribución a la reducción de la polución y el efecto invernadero, los juegos que han organizado los niños a su alrededor, y más cosas que tienen que ver con ese ser vivo en concreto. Esto puede ocurrir en un aula con computación ubicua (el maestro de Infantil hace un seguimiento de los niños que interactúan con material en rincones y cómo pronuncian determinadas trabadas al jugar solos o con otros niños, grabando su habla y valorando su evolución); un bosque (*Ambient Wood Project*) o visitando un museo (*Hunt Museum* de Limerick, Irlanda), y los estudiantes pueden trabajar y recoger sus progresos antes de volver al aula.

Los materiales aportan, pues, información, almacenada en proporciones mayores en dispositivos, recuperada en proporciones enormes a través de las redes o de la propia realidad que dispone de computación ubicua. Esa avalancha no puede ser procesada por cualquier receptor. El análisis crítico de la información, la resolución de problemas y la cumplimentación de tareas da sentido a los procesos de indagación y la organizan los docentes. Es tiempo para la Didáctica.

Los materiales aportan ajuste a la diversidad. Acercan, simplifican, hacen visual la realidad que se quiere acercar. Concretan la adaptación curricular. Adaptan una propuesta de trabajo a unas necesidades, ofreciendo en ocasiones una tarea específica para estudiantes que comparten un agrupamiento.

Se cumple que los materiales están donde hay enseñanza, en los contextos de interacción (en aulas y otros espacios) potencialmente ricos para aprender. Los recursos amplían la oferta informativa de la escuela. Los docentes ponen el diseño de aprendizaje. Los materiales han sido previstos, están en la base de lo que va a ocurrir, deben ser pertinentes. Pueden tener usos incidentales, pero sólo cuando están disponibles (expuestos en el aula o donde se pueda trabajar).

Estamos por tanto buscando una escuela que no tiene nada que ver con la caricatura rancia del momento. Y por ello, un cambio centrado simplemente en los medios no atendería dimensiones fundamentales en la transformación de la escuela como el currículo o la metodología. Parece pues que lo transformador son sus usos, su aplicación pedagógica.

Los materiales tienen usos que corresponden a maneras diferentes de entender el conocimiento, su construcción y el papel que juegan las relaciones humanas, de lo transmisivo a lo superador. Un recorrido que abarca ejercitación, referencia, guía, evaluación, simulación, expresión, creación, resolución de problemas, globalización, movilización, facilitación, organización. La innovación se encuentra entre los últimos usos, de carácter superador.

Ésta es la razón por la que el pensamiento pedagógico de vanguardia refleja una perspectiva dinámica y muy comprometida de los materiales, orientados a mejorar y a hacer más rica la enseñanza y sus propósitos.

Es otro modelo de centro educativo el que puede poner en marcha estas experiencias con nuevas narrativas.

## **IV UN TECNÓLOGO CRÍTICO NO TIENE FUTURO EN UN CENTRO RANCIO**

En otro momento nos hemos referido a las resistencias a la innovación y el papel de la cultura institucional en los centros educativos (Paredes, 2004). En este caso, la integración de las TIC en el currículo de la escuela muestra todas las aristas de una innovación perseguida durante 30 años y que sigue frustrada. Como entonces dijimos, más allá de resistencias numantinas, hay inapetentes, eclécticos, exultantes y recientes conversos, y resistentes para épocas mejores. Un personal variopinto para un panorama de difícil simplificación, tal y como sugiere Bigum (2002a, 2002b, 2003a, 2003b).

Las TIC en la escuela han venido generando problemas porque estructuralmente no había condiciones de introducción (espacios, tiempos, personal, mantenimiento, formación del profesorado, crecimiento). Así se explica que cuando han ido llegando sus usos producen resultados bien diferentes a los esperados, y mezclados con el entusiasmo de quienes las introducen.

La escuela y quienes estamos comprometidos con ellas nos limitamos a dar respuestas reactivas a cada nueva tecnología, generalmente inespecífica del mundo educativo. Desde esta constatación llegamos a algunos problemas e ineficacias: las TIC están en nuestro entorno y se pretenden introducir de manera irreflexiva en la educación (imperativo técnico) y prejuiciosa (son buenas por sí, cuantas más mejor, las cosas mejorarán con ellas), no buscamos las TIC para resolver problemas sino que una lógica comercial las introduce y nos ponemos a pensar en qué aspectos pueden ayudar.

Las TIC se piensan para mantener prácticas preexistentes, en ocasiones no las mejores prácticas, y mejorarlas.

Como pasa con tantas innovaciones, la utilización en la escuela de las TIC es difícil de sostener por mucho tiempo y con el mismo interés. Pasa porque no tiene base, no desafía nada, no cambia interiormente a nadie. La radicalidad está en pensar en que otras prácticas y otra escuela son posibles.

Las TIC sucumben a las prácticas escolares más tradicionales, se introducen en la dinámica de las aulas y son fagocitadas por esa lógica.

Pasa con sus usos del aula. Cuando éramos pequeños, una generación tuvimos acceso a diccionarios enciclopédicos y colecciones de libros que nos permitían realizar algunas tareas para casa. Ahora se pide a los niños como tarea en casa que busquen en Internet determinado concepto, noticia o foto.

Los laboratorios de informática fueron una forma organizativa de especialización de los dispositivos que cuesta mucho hacer desaparecer.

Su introducción se centra en la actitud de un profesor solitario. Según esta aproximación, cada vez que hay una nueva oleada tecnológica hay que aprender nuevas cosas. Lo anterior no vale. Es un trabajo que nunca acaba. Es una innovación que refuerza la perspectiva más tradicional de la enseñanza, en la que el profesor es la fuente de la sabiduría.

Las mismas editoriales que están sirviendo libros, en forma de cds de canciones y software con actividades de refuerzo para el estudiante.

Tan sólo los innovadores son quienes ven posibilidades a las TIC donde otros no las ven (Senge), su introducción es una fuente de interrogantes para practicar una enseñanza distinta, un ejercicio deseable y saludable en los centros. Nos interesa que vengan a resolver problemas que nos planteamos nosotros, no a plantearnos nuevos problemas. Pasa de ser un problema de microenseñanza a ser un problema de currículo practicado, y de organización de la enseñanza en el centro. Hablamos de una escuela que produce conocimiento valioso y se sirve de las TIC para ello, nos dice Bigum.

Las preguntas que se hacen los docentes críticos son: ¿Qué información puede producir una escuela? ¿Qué relaciones puede incrementar mediante procesos comunicativos? La escuela puede producir conocimiento, pasar de ser una agregación de personas con un currículo estanco a hacer un trabajo que sea útil y valorado por otros de fuera. Se requiere un cambio en la naturaleza del currículo. Un currículo donde cobran importancia las narrativas populares. Los estudiantes caminan cámara en mano produciendo conocimiento para audiencias más allá de su escuela. Los problemas son encontrar temáticas que tienen valor para las comunidades locales, dar continuidad a estos procesos, no dejarlos en actividades episódicas y que los estudiantes encuentren atractivo pasar de ser receptores a ser productores. Aquí los ordenadores son requeridos (no introducidos) para recoger, analizar y diseminar materiales.

Estas narraciones se pueden convertir en materiales útiles para otras escuelas, dentro de una lógica de actuación local y pensamiento global, y la producción no acabar en la basura, sino siendo reutilizada por otros centros.

Se trata entonces de subvertir el orden que inducen habitualmente las TIC: mejora en la gestión escolar, con ahorro y productividad; mejora en el aprendizaje, acceso a la información e incluso conocimiento; así como finalidad de la escolarización, empleabilidad en el futuro de los estudiantes. Los valores implicados son bien diferentes, el crecimiento de las personas en el crecimiento de sus propias comunidades, lo local vinculado a lo universal. Dejan de ser un bien de consumo, los docentes su clientela, y el motivo el consumo y la publicidad.

En el centro hay infraestructuras, mantenimiento, recursos, formación de los docentes, coordinación de los docentes, y una cultura de centro orientada al proyecto que integra las TIC. El proyecto educativo nos gustaría que fuera capaz de enfrentar gran cantidad de información con criterios de selección, y que fuera actualizado, interactivo, con variedad de lenguajes, flexible y divergente. Para tener otro tipo de usos de materiales, profesores y centros necesitamos todo eso.

## **V ¿SEGUIREMOS HABLANDO DE LAS TIC EN EL FUTURO?**

El cambio se manifiesta en la mayor presencia de materiales fabricados por docentes, nuevas formas de aproximarse al conocimiento (más multimedia, computación aumentativa y ubicua y virtualidad), nuevas interacciones en las aulas (más colaboración, computación móvil), nuevas posibilidades para la individualización del aprendizaje (más refuerzo), procesos de vivenciación, representación, indagación y expresión personal guiada por un profesor que investiga con sus alumnos sobre alguna temática que afecta sus vidas (una webquest, software variado fabricado por otros profesores disponible en repositorios y también un proyecto volcado a vídeo/audio por los estudiantes), nuevas formas de relacionarnos con el mundo (de ver y ser vistos, más blogs, algunos podcast).

La alfabetización digital va más allá de adquirir determinadas competencias (Snyder), se trata de prácticas sociales y culturales; las TIC pueden ofrecer identidades a los estudiantes; los estudiantes pueden reconstruir conocimiento, y el currículo puede distribuir justicia social e igualdad. Bautista se refiere a esta perspectiva como conocimiento funcional de lenguajes para narrar historias en el seno de comunidades de práctica. Internet y las herramientas informáticas adquieren nuevas posibilidades instructivas en escuelas creativas (el supuesto uso instructivo unidireccional de una TIC se amplía a nuevos usos), formativas (herramientas asociadas a significados y lenguajes distintos a los que se habitúan en la escuela) y curriculares/culturales (currículo apropiado por la comunidad que lo practica).

Cuando las formas de indagación y los códigos de representación son plurales (los estudiantes indagan, denuncian, discuten, reconstruyen, con ayuda de las TIC) se resquebrajan creencias, las personas y las comunidades crecen.

Cuando los usos de los códigos van más allá de formas adocenadas, las personas generan defensas contra la alienación en el mismo uso de esos códigos.

La crítica y las dudas inducen en los docentes buscar nuevas formas de concebir la educación. Son un saludable espacio para compartir por los estudiantes, aunque no sean cómodos para los docentes.

Como se ha dicho, las TIC no traen cambios, pero estos cambios pueden ocurrir en los centros cuando hay TIC:

- Un centro que facilita que se desarrolle un currículo basado en proyectos y resolución de problemas mediante TIC.

- Un centro abierto a la comunidad, que publica en un portal información.
- Un centro con estructura, por ejemplo con coordinador TIC.
- Un centro que emprende proyectos colaborativos en su comarca o con el exterior apoyándose en las TIC.
- Una región que apuesta por la calidad, la innovación y el servicio público de educación.

Hay, por tanto, una cultura de gestión, una cultura pedagógica y una incidencia de las políticas educativas en la vida de los centros. Se trata de un triángulo vivo.

Hay construcción de conocimiento en prácticas pedagógicas diferentes, y para hacerlo mediante herramientas tecnológicas se necesita:

- Estudiantes más activos haciéndose responsables de su propio aprendizaje.
- Propuestas de aprendizaje variadas, adaptadas a diferentes estilos de aprendizaje.
- Trabajar con las estrategias comunicativas y de colaboración de los estudiantes.
- Que los profesores sean consejeros, guías, supervisores de los estudiantes.
- Que los estudiantes construyan conocimiento a través de un proceso propio de aprendizaje, bien solos, bien con sus iguales.
- Superar el currículo tradicional por otro multidisciplinar, en el que se modifiquen los calendarios escolares y la organización de los centros.

Hay flexibilidad organizativa, en la que las escuelas innovadoras suelen desarrollar estrategias que reúnen valores y objetivos compartidos, los docentes trabajan en equipo, se puede modificar el tamaño de los grupos y se definen nuevos espacios de trabajo.

Juntos, prácticas pedagógicas diferentes y flexibilidad organizativa, muestran un centro educativo que sale de lo burocrático. Aquí las TIC podrían ser casi un epifenómeno, lo importante son las prácticas impulsadas, que obedecen a un cambio de pensamiento pedagógico. El valor añadido de las TIC está en que determinadas formas de gestionar e interactuar son imposibles sin ellas.

En el futuro más cercano puede tener aulas con dispositivos inalámbricos (tablet pc, pdas, portátiles). Para Pere Marquès tiene además una pizarra digital interactiva, salas multiuso e intranet ( [HYPERLINK "http://dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm"](http://dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm) <http://dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm>). Puede haber otros dispositivos, para salir al medio a recoger información que se procesa luego, como grabadoras, cámaras de fotos y videocámaras. Para Chris Dede tiene realidad aumentativa y computación ubicua. Para Chris Bigum tiene profesores y estudiantes que se preguntan por cómo producir conocimiento valioso para su comunidad. Para nosotros, se trata de una pedagogía diferente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bigum, C. (2000). Managing new relationships: design sensibilities, the new information and communication technologies and schools, Australian Principals Association's Professional Development Council (APAPDC) National Online Conference (En línea) [http://www.apapdc.edu.au/2002/archive/ASPA/conference2000/papers/art\\_4\\_29.htm](http://www.apapdc.edu.au/2002/archive/ASPA/conference2000/papers/art_4_29.htm) (Consulta: 10 abril 2007)

- Bigum, C. (2002a). The knowledge producing school: beyond IT for IT's sake in schools, Professional Voice, Vol 2, No 2, (En línea) <http://www.deakin.edu.au/education/lit/kps/pubs/pv.rtf> (Consulta: 10 abril 2007)
- Bigum, C. (2002b). Design sensibilities, schools and the new computing and communication technologies En Snyder, I. (Ed.), Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic era. Londres, Routledge, pp. 130-140. (En línea) <http://www.deakin.edu.au/education/lit/kps/pubs/silicon.rtf> (Consulta: 10 abril 2007)
- Bigum, C. (2003a). The knowledge producing school: moving away from the work of finding educational problems for which computers are solutions, Computers in New Zealand Schools. (En línea) [http://www.deakin.edu.au/education/lit/kps/pubs/comp\\_in\\_nz.rtf](http://www.deakin.edu.au/education/lit/kps/pubs/comp_in_nz.rtf) (Consulta: 10 abril 2007)
- Bigum, C. (2003b). Rethinking schools and community: the knowledge producing school. En Marshall, S., Taylor, W. y Yu, X. (Eds.), Using Community Informatics to Transform Regions. Londres: Idea Group Publishing (En línea) <http://www.deakin.edu.au/education/lit/kps/pubs/region.rtf> (Consulta: 10 abril 2007)
- Clark, J.; Dede, C. (s.f.1). Making learning meaningful: an exploratory study of using multi-user environments (MUEs) in middle-school science. Cambridge (MA): Harvard University.
- Dede, C. (2005). Planning for Neomillennial Learning Styles. Shifts in students' learning style will prompt a shift to active construction of knowledge through mediated immersion. Volume 28, Number 1, 2005 (En línea) <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Quarterly/PlanningforNeomillennialL/39899> (Consulta 1 noviembre 2008).
- Dede, C. (2007). Shedding more heat than light. The School administrator, 64 (8). (En línea) <http://www.aasa.org/publications/saarticledetailtest.cfm?ItemNumber=9346> (consulta 1 noviembre 2008).
- Dede, C. (2008). Learning via smart objects, intelligent contexts, and ubiquitous computing. Educational technology, 48 (2): 3-18.
- Dede, C. (s.f. 1). Transforming education for the 21st century: new pedagogies that help all students attain sophisticated learning outcomes. A study commissioned by the NCSU Friday Institute. Cambridge (MA): Harvard University.
- Dede, C. (s.f.2). Reinventing the role of information and communications technologies in education. NSSE Yearbook 2007. Cambridge (MA): Harvard University.
- Dieterle, E.; Dede, C. (s.f.1). Building university faculty and student capacity to use wireless devices for learning. Cambridge (MA): Harvard University.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En Herrán, A.; Paredes, J. (Coords.), Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria (pp. 1-26) Madrid: McGrawHill.
- Ketelhut, D.; Dede, C.; Clarke, J. (s.f.1). A multi-user virtual environment for building higher order inquiry skills in science. Cambridge (MA): Harvard University.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio en educación secundaria.
- Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, 9: 131-142

- Paredes, J. (2008). Materiales para la innovación educativa dentro y fuera del aula. En Paredes, J.; Herrán, A. (Coords.) La práctica de la innovación. Madrid: Síntesis (en prensa).

# COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA RED: INDICADORES Y CONDICIONES PARA SU DESARROLLO

Ramón Tirado Morueta, Ángel Boza Carreño y José Ignacio Aguaded Gómez

## RESUMEN

Las prácticas curriculares de los estudiantes universitarios son una oportunidad para el desarrollo de procesos de aprendizaje realmente significativos dado que se parte de problemas o casos reales que surgen en su centro de prácticas. En este sentido, los rasgos que identifican el concepto de comunidad de prácticas nos hacen sospechar de su utilidad como eslabón entre la escuela y el entorno laboral, y de si son un recurso idóneo para aprovechar las oportunidades didácticas que ofrecen dichos periodos de prácticas. Sin embargo, todas las comunidades de aprendizaje no resultan eficaces en el desarrollo de sus tareas, sin llegar apenas a ser algo más que un grupo de personas inscrito en un mismo curso y que dispone de un espacio en Internet en el que sólo algunas de ellas se comunican. En esta investigación, partimos de la aplicación de un proyecto de intervención basado en la explotación de la plataforma de teleformación WebCT para el trabajo colaborativo, sobre un grupo de alumnos que está en periodo de prácticas curriculares. Tras la aplicación de la experiencia evaluamos el alcance de los factores que caracterizan a las comunidades de prácticas. Finalmente, a través de procedimientos analíticos específicos tratamos de corroborar la influencia que ejercen determinados factores sobre la constitución y desarrollo de comunidades de prácticas en su estricto sentido.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje en red, aprendizaje colaborativo, comunidades de prácticas, comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales, practicum.

## ABSTRACT

The school practices of University students are an opportunity for really meaningful learning processes to take place, as they allow our students to deal with real problems (or cases) that occur in schools. In this sense, the features of the concept of *community of practices* make us hesitate about their usefulness as a link between the school and the working context, and about their appropriateness as a suitable resource to take advantage of the didactic opportunities that such periods offer. Nevertheless, all learning communities are not effective for task development, not even getting to be something more than a group of people enrolled in a course, sharing a site in the Internet which only some of them use to communicate. In this research we start from the application of an intervention project using *WebCT* for collaborative work by a group of students who are in their school practices. After the application of this experience we assessed the scope of the factors that characterize the communities of practices. Finally, through specific analytical procedures we tried to corroborate the influence that certain factors have on the constitution and development of practices' communities.



**KEY WORDS:** On-line learning, collaborative learning, communities of practice, learning communities, online learning communities, school practices.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las prácticas curriculares son un momento especialmente significativo en la carrera académica de los estudiantes. Significan su primer contacto directo con la profesión después de años de trabajo intelectual, por lo que parece conveniente articular procesos de praxis que faciliten la convergencia entre conocimientos teóricos, situaciones prácticas y toma de decisiones. Por otra parte, nos planteamos que esta riqueza de experiencias diversas de aprendizaje práctico e individual podríamos aprovecharla mejor si las compartimos entre todos los estudiantes del practicum. Por estas razones, nos propusimos el uso didáctico de la plataforma formativa WebCT, durante el curso 2005-06, con el propósito de que nos sirviera de apoyo para la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje entre los estudiantes del practicum de la diplomatura de educación social. Por tanto, además de ser un vehículo de comunicación entre el tutor y los estudiantes, la finalidad fue servir de espacio para el intercambio y debate de experiencias prácticas vividas y plateadas a modo de problema o caso a resolver.

Ya hace años que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se vienen usando para crear comunidades virtuales con el propósito de facilitar el aprendizaje colaborativo entre individuos que comparten un proyecto común pero se encuentran físicamente separados. Sin embargo todas las comunidades de aprendizaje no resultan eficaces en el desarrollo de sus tareas, sin llegar apenas a ser algo más que un grupo de personas inscrito en un mismo curso y que dispone de un espacio en Internet en el que sólo algunas de ellas se comunican. Con este trabajo tratamos de corroborar e identificar la influencia de determinados factores en la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje.

Por tanto, el problema que subyace a esta investigación es la detección de condicionantes facilitadores para la creación de comunidades, en este caso de prácticas, que permitan un intercambio enriquecido de opiniones y razonamientos para la solución de casos prácticos a pesar de la distancia entre compañeros impuesta por el carácter individualizado de las prácticas curriculares.

## 2. REVISIÓN DE LITERATURA

La expresión comunidad de aprendizaje se ha usado para describir aquella que incorpora una cultura de aprendizaje en la que cada miembro se implica en un esfuerzo colectivo para comprender los contenidos propuestos (Bielaczyc y Collins, 1999; Collins, 1998).

Han sido muchos los autores y trabajos que se han dedicado a exponer las diversas razones que justifican la creación de comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje proporcionan un contexto social sobre el material. A través del trabajo colaborativo los estudiantes experimentan y desarrollan la capacidad de apreciar perspectivas múltiples; refinan sus conocimientos a través de la argumentación de sus ideas, de las controversias sobre los problemas planteados y de la organización de ideas y perspectivas; aprenden a usar a los compañeros como recursos, y están más dispuestos a asumir los riesgos necesarios para abordar problemas complejos (Dunlap y Grabinger, 2003).

Los estudiantes se sienten más unidos dentro de una comunidad de aprendizaje. Se reduce el sentimiento de aislamiento, desconexión (Kerka, 1996), distracción y falta de atención personal (Twigg, 1997) debido a la separación física entre los estudiantes y, en consecuencia, se reduce el número de abandonos (Rovai, 2002; Tinto, 1993; Vann y Hinton, 1994). Se mejora la actitud de los estudiantes hacia el curso y el contenido, y finalmente se eleva la retención del estudiante (Ludwig-Hardman and Dunlap, 2003). También se ha llegado a argumentar que las comunidades hacen que aumente el flujo de información entre todos los estudiantes, los apoyos, la cooperación entre los miembros, compromiso con las metas del grupo y satisfacción con el esfuerzo (Bruffee, 1993; Dede, 1996; Wellman, 1999).

Las comunidades de aprendizaje pueden hacer de puente entre la escuela y el entorno laboral. Solucionar de manera colaborativa problemas reales en el medio curricular permite el desarrollo de habilidades transferibles a situaciones de trabajo (Barab y Duffy, 2000). También facilita oportunidades para reflexionar, analizar y estudiar sobre casos reales, algo que en una situación de trabajo real es normalmente difícil. Esta es una de las principales razones que nos llevaron a plantear nuestra investigación. Las prácticas curriculares de los estudiantes universitarios son un periodo especialmente aprovechable para que se produzcan procesos de aprendizaje realmente significativos dado que se parte de problemas o casos reales que les plantea en su centro o programa de prácticas. Sin embargo estas oportunidades generalmente no se aprovechan en todo su potencial dado que el estudiante suele actuar generalmente de modo casi intuitivo y de manera aislada del resto de sus compañeros, por lo que estas experiencias no se formalizan o exteriorizan para que puedan compartirse. El uso de las TIC y de las plataformas de teleformación nos permite superar este aislamiento en el que se encuentran los estudiantes durante sus periodos de prácticas, compartir experiencias y distribuir el aprendizaje partiendo del estudio de casos reales.

Las características de las comunidades de aprendizaje hace tiempo que se vienen tratando en el campo de la educación (Aronson, 1978; Brown y Palinscar, 1989; Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994; CGTV, 1994; Brown y Campione, 1994; Greeno y Goldman, 1998), en los negocios o empresas (Senge, 1990; Brown y Duguid, 1991), así como en el campo de la tecnología educativa (Recker y otros, 2000; Ludwig-Hardman, 2003). Una característica esencial de las comunidades de aprendizaje es que la responsabilidad del aprendizaje se comparte entre los miembros del grupo. Más que distribuir el conocimiento entre todos sus miembros, es cada alumno quien usa sus conocimientos y habilidades para contribuir al esfuerzo común del grupo. Se trata de un tipo de proceso de aprendizaje que permite una comprensión más profunda del contenido y los procesos para los miembros del grupo (diSessa y Minstrell, 1998).

Las comunidades de aprendizaje comparten cualidades esenciales semejantes a la noción de comunidades de prácticas descrita por Wenger (1998: 73). Esencialmente, los participantes deben implicarse en un proyecto común, en el que las metas y proyectos se configuran entre todos; tienen un acceso común a un repertorio compartido de recursos, historias, conceptos y herramientas; y mantienen sus relaciones a través del compromiso, la confianza y el estímulo mutuo.

Basándonos en lo que sugieren estas definiciones, en las aportaciones de Wenger (1998) sobre comunidades de prácticas y en las revisiones de literatura sobre comunidades de aprendizaje realizada por Rovai (2002) y Ludwig-Hardman (2003) hemos identificado una serie de rasgos que nos ayudan a definirlas:

- Sentimiento de comunidad. Reconocimiento de pertenencia al grupo, sentimiento de amistad, cohesión que se desarrolla entre los estudiantes. McMillan y Chavis (1986: 9) definían una

comunidad como un sentimiento de pertenencia, un sentimiento compartido por cada uno de los componentes del grupo, atendiendo a sus necesidades desde el compromiso de todos. Otros definen el sentido de comunidad como un resultado de la interacción y deliberación de un grupo de personas con intereses similares y metas comunes (Westheimer y Kahne, 1993), o como un ambiente en el que la gente interactúa de manera unida, reflexionan continuamente sobre el trabajo del grupo respetando siempre las diferencias individuales (Graves, 1992).

- Expectativas comunes de aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje se forma, en parte, cuando individuos desde perspectivas múltiples deciden formar un colectivo mayor unidos por una meta o idea común (Barab y Duffy, 1998; Senge, 2000). Cuando los miembros de una comunidad comparten sus metas aparece un mayor deseo de participar en aquellas actividades que contribuyen al logro de los objetivos. Desde las teorías sobre el aprendizaje situado se mantiene que para que se produzca aprendizaje debe contarse con la interacción social y el trabajo en equipo. De estas teorías surge el concepto de *comunidad de práctica*, desde el cual se postula que el aprendizaje surge a partir de la distribución de tareas a partir del modelo de trabajo acordado. El aprendizaje se considera como un aspecto inseparable e integral de la práctica social dentro de la comunidad del grupo. El aprendizaje supone un proceso de transformación de la participación en sí misma, que sucede en función de todos los miembros activos del grupo, transformándose roles y comprendiendo el sentido de las actividades en las que participan. Este tipo de aprendizaje conlleva a una comprensión más profunda del contenido y los procesos (diSessa y Minstrell, 1998).

- Condiciones de apoyo y confianza. La participación de los estudiantes en el establecimiento de reglas de participación facilita el respeto y la confianza entre los estudiantes (Coombe, 1999; Retallick, 1999), lo que estimula el intercambio de ideas y un apoyo mutuo, que se comparta la responsabilidad sobre los resultados (Barab y Duffy, 1998; Downes, 1998; Etzioni y Etzioni, 1997; Grabinger y Dunlap, 1996; Hiltz, 1998; Jonassen, Peck y Wilson, 1999; Lawrence, 1997; Scime, 1994; Wells, 1999). Asimismo, es importante que el profesor asuma un rol respetuoso con las interacciones de grupo y haga seguimiento de las relaciones entre los estudiantes.

- Colaboración e interacción. La colaboración en un entorno de aprendizaje online suele ser un reto para los estudiantes. Condiciones tales como conseguir las contribuciones de cada uno a tiempo puede ser difícil, dependiendo del compromiso de los miembros del grupo y de ciertas preconcepciones que relacionan el aprendizaje online con el aprendizaje por correspondencia, individualizado o autónomo. Modelos débiles de colaboración como la asignación de tareas a cada miembro del grupo son más fáciles de sostener que modelos fuertes que requieren negociar, gestionar y tomar decisiones. Estas versiones fuertes de la colaboración serán una prueba de la coherencia del grupo, y a la vez fortalecerán los vínculos entre sus miembros y el sentimiento colectivo de comunidad. Asimismo, Hare y Davis (1994) diferencian entre interacciones de origen socio-emocional e interacciones centradas en la tarea. Mientras las primeras persiguen la relación con los compañeros en sí misma, las segundas tienen como finalidad la realización de las tareas asignadas. En las interacciones centradas en la tarea. Factores tales como el conocimiento y personalidad del estudiante, modelos de comunicación, aversión a la crítica, temor a ser criticado y reprendido, y la desgana a responder con honestidad puede afectar negativamente al sentimiento de comunidad dado el clima de desconfianza entre los alumnos, por lo que el tutor deberá mitigar estos factores. En cambio las interacciones socio-emocionales surgen espontáneamente, pudiendo consistir en el intercambio de mensajes de empatía (McMahon, 1997), o bien, en la manifestación de asuntos personales (Cutler, 1996).

- Participación respetuosa. Una comunidad de aprendizaje valora y busca la expresión de todos sus miembros, así como acomodarse a la diversidad de sus opiniones y perspectivas (Barab y Duffy, 2000; Brown y Campione, 1994; Jonassen, Peck y Wilson, 1999; Wells, 1999; Wenger, 1998). Asimismo, las profundas diferencias entre los miembros del grupo pueden ser una amenaza a la coherencia, si no se tratan de resolver. Por tanto, los cursos online necesitan reglas claras y apoyos que faciliten la implicación de todos los miembros del grupo en el trabajo y en los procesos de toma de decisiones.

- Discurso progresivo a través de la construcción de conocimiento. Se utiliza esta expresión para describir el proceso desde el que se comparte, cuestionan y revisan las opiniones que conducen a una comprensión mejorada de los conocimientos previos. Tal discurso se basa en cuatro compromisos que deben asumir todos los participantes (Wilson, Ludwing-Hardman, Thornam y Dunlap, 2005): trabajar a partir del conocimiento común; plantear cuestiones y proposiciones susceptibles de demostración y evidencia; expandir el volumen de conocimiento colectivo validado; y permitir cualquier aportación sujeta a crítica si supone un avance del discurso.

- Apropiación mutua. La apropiación mutua se refiere a la naturaleza recíproca y bidireccional del aprendizaje, en la que los miembros de la comunidad asumen roles tanto de profesor como de alumno. Los estudiantes, especialmente, en la formación online necesitan sentir que su esfuerzo y dedicación le generan un beneficio cognoscitivo. Este sentimiento estimula la participación de los miembros de la comunidad, tanto de estudiantes como de profesores.

### **3. DEFINICIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN**

Este proyecto nació con la intención de explotar las aplicaciones de las plataformas de teleformación para la creación de una comunidad de aprendizaje que nos permitiera aprovechar mejor el periodo de prácticas en los siguientes aspectos:

- Mejorando la información y orientación del estudiante a través de un espacio informativo en el que se incorporarán datos como el plan de prácticas, el programa de prácticas, el calendario y un servicio de webmail para informar a los estudiantes de todas aquellas novedades que se fuesen produciendo.

- Mejorando la comunicación entre tutores y estudiantes en periodo de prácticas, aprovechando el potencial de las diversas aplicaciones de internet para mantener una comunicación fluida entre los tutores y los estudiantes de prácticas, superando las incompatibilidades horarias y las posibles dificultades de desplazamiento.

- Mejorando la comunicación y fomentando el debate entre los estudiantes sobre los casos prácticos con los que se están enfrentando. Se trata de usar los foros de debate a través de Internet para compartir y debatir las experiencias prácticas de los estudiantes a través de la articulación teórico-práctica de las situaciones y problemas reales a los que se enfrentaban (Tirado, 2002; 2003; Tirado, Guzmán y Toscano, 2005).

Para el desarrollo del proyecto contamos con la plataforma de enseñanza virtual WebCT, contratada por la Universidad de Huelva. Entre otros elementos, en este espacio organizamos tres foros: uno general, otro de discusión dirigida sobre casos prácticos, y otro para la solución de dudas o dificultades del estudiante.

**Panel de control** **Practicum 2006-2007**  
Ver Opciones del profesor

- Menú del curso - Inicio - Alumnos - **Grupos de trabajo**

**Grupos de trabajo**  
Para ver un proyecto, haga clic en su título enlazado en la columna Descripción. (Si el título no está enlazado, la presentación no estará en su lugar.) Si la columna Grupo contiene enlaces, haga clic en un nombre de grupo para ver los miembros de dicho grupo. Para importar archivos en su presentación, haga clic en **Editar archivos**.  
Nota: Recuerde que la primera página se debe llamar index.html.

**Participantes del grupo**

Correo	Grupo	Archivos	Descripción
---	Absentismo escolar y menores en riesgo (I)	---	En este foro se tratarán casos reales que se os presenten relacionados con situaciones de absentismo escolar o menores predelinquentes y en situaciones de riesgo de exclusión social.
---	Absentismo escolar y menores en riesgo (II)	---	En este foro se tratarán casos reales que se os presenten relacionados con situaciones de absentismo escolar o menores predelinquentes y en situaciones de riesgo de exclusión social.
---	Acogida e integración de colectivos desfavorecidos (I)	---	Este grupo se encargará de estudiar casos reales que se presenten con personas que viven en circunstancias desfavorecidas y que necesitan soluciones para mejorar su situación social y laboral.
---	Acogida e integración de colectivos desfavorecidos (II)	---	Este grupo se encargará de estudiar casos reales que se presenten con personas que viven en circunstancias desfavorecidas y que necesitan soluciones para mejorar su situación social y laboral.
---	Atención educativa a discapacitados	---	Este grupo se encargará de debatir y resolver casos reales que se les presenten a sus componentes para el desarrollo social, profesional y personal de personas con algún tipo de déficit.
---	Atención educativa a menores en centros educativos	---	Este grupo de trabajo debatirá y resolverá casos de problemáticas atendidas desde los centros de educación secundaria.
---	Desarrollo local y empleo	---	Este grupo debatirá y resolverá casos reales que se les presenten a sus componentes relativos a programas de desarrollo local y empleo.
---	Infancia	---	Este grupo resolverá casos que se les presenten a algunos de los miembros de grupo relacionados con la educación de niños que vivan en situaciones desfavorecidas para su desarrollo vital.
---	Mayores	---	Este grupo se dedicará a resolver casos reales que se les presenten a sus componentes con personas mayores, sean medidas de ocio, educación o terapéuticas.
---	Toxicomanías	---	Este grupo planteará y resolverá casos reales que se les presenten sobre personas que hayan padecido o padezcan la dependencia a algún tipo de droga y deseen reintegrarse en la sociedad siguiendo una vida más normalizada.

**Figura 1: Página de WebCT: descripción de los grupos**

- El foro cafetería, abierto para todos los estudiantes. Este foro tenía como objetivo servir de lugar de encuentro para todos los estudiantes en prácticas.

- Grupos de trabajo. Los grupos de trabajo estaban constituidos por todos aquellos alumnos que realizan sus prácticas dentro de un mismo área profesional aunque en centros o programas distintos. Estos grupos fueron: desarrollo local, toxicomanías, infancia, mayores, colectivos desfavorecidos, menores, discapacitados y absentismo escolar. Cada uno contaba con un espacio de trabajo para el intercambio de archivos y un foro privado para debatir y tomar decisiones. Creando pequeños grupos de trabajo buscamos que todos sus integrantes puedan participar con más facilidad (Rovai, 2002).

Más concretamente, y considerando las sugerencias recogidas en los trabajos de Ludwing-Hardman, Thornam y Dunlap (2005) y Wenger (1998), planteamos las siguientes estrategias asociadas a las distintas características o principios que definen las comunidades de aprendizaje (cuadro 1):

<b>PRINCIPIOS</b>	<b>ESTRATEGIAS USADAS</b>
<b>EXPECTATIVAS COMUNES DE APRENDIZAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El proyecto Practicum 2005-06 se basó en la solución de casos o proyectos reales.</li> <li>- Permitimos que los grupos seleccionaran sus propios casos reales a resolver y organizaran sus planes de acción.</li> <li>- Presentamos una rúbrica para el trabajo en equipo y la solución de los casos.</li> </ul>
<b>CONDICIONES DE APOYO Y CONFIANZA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se crearon una serie de grupos temáticos que disponían de foros privados y un espacio compartido de carpetas</li> <li>- Cada grupo tenía un espacio de carpetas para colocar documentos que sólo podían cargar/descargar y al que sólo podían acceder los componentes del grupo.</li> <li>- Algunos componentes del grupo asumieron en una ocasión el rol de coordinador del caso.</li> </ul>
<b>PARTICIPACIÓN RESPETUOSA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hicimos que los estudiantes colaborasen en el estudio de casos que requieran múltiples perspectivas, roles y opciones que estimulasen la presencia de diversas experiencias y puntos de vista.</li> </ul>
<b>SENTIMIENTO DE COMUNIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se crearon perfiles temáticos que identificaban a cada uno de los grupos con un ámbito de intervención.</li> </ul>
<b>COLABORACIÓN E INTERACCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionamos herramientas adecuadas para la comunicación: e-mail de grupo, foro privado, chat y espacio compartido de carpetas.</li> <li>- Asignamos subgrupos para que se puedan concentrar en los estudios de caso.</li> <li>- Les pedimos que elijan un coordinador para cada problema y asignen roles entre ellos para el estudio de los casos.</li> <li>- Los casos a estudiar son elegidos entre casos reales que a algunos de los estudiantes en prácticas se les presenta.</li> <li>- Proporcionamos una rúbrica de apoyo para facilitar el trabajo en equipo.</li> </ul>
<b>APROPIACIÓN MUTUA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Varios estudiantes asumieron el rol de coordinador de sus compañeros en uno de los casos estudiados.</li> <li>- Algunos estudiantes rotaron en roles de liderazgo dentro de sus grupos.</li> </ul>

**Cuadro 1: Proyecto Practicum 2005-06; principios y estrategias**

#### **4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Este estudio se sitúa dentro de las líneas dedicadas al estudio de la aplicación de las telecomunicaciones al ámbito educativo, centrándonos más concretamente en el uso de las plataformas educativas para la creación y/o mantenimiento de comunidades de aprendizaje (Rovai, 2002; Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam y Dunlap, 2005). Más concretamente, nos propusimos explorar algunas de las posibilidades que ofrecen las plataformas de comunicación y

formación para la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje en la asignatura Practicum de la diplomatura de Educación Social de la Universidad de Huelva. A través de este estudio tratamos de explorar las posibilidades que teníamos para crear comunidades de práctica a partir de una plataforma de teleformación.

Los objetivos que nos planteamos en esta investigación fueron los siguientes:

- 1) Averiguar en qué medida el uso de una plataforma de teleformación ha permitido crear comunidades de aprendizaje entre los estudiantes en prácticas de la titulación de Educación Social.
- 2) Corroborar la influencia de los factores que condicionan la creación de una comunidad de aprendizaje y el sentido en que lo hacen.
- 3) Aportar sugerencias que nos permitan avanzar en la creación de comunidades de aprendizaje en la asignatura Practicum de la diplomatura de Educación Social.

## 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Metodológicamente, en este estudio usamos un diseño de tipo preexperimental, del tipo sólo posttest con un grupo. Se trata de un grupo natural, el grupo-clase de 3º de la titulación de Educación Social de la Universidad de Huelva durante el curso 2005-06. Hemos sometido este grupo a una situación experimental, la constitución de grupos de trabajo on-line, que actúa como variable independiente durante el citado curso. Al finalizar hemos medido la variable dependiente (nivel de cristalización de la comunidad de práctica) mediante un cuestionario confeccionado a tal efecto, basado en los indicadores de **Rovai, Lucking y Cristol (2001)**. El análisis descriptivo (porcentajes) nos permitirá evaluar la autopercepción de los indicadores de las comunidades de práctica y de los factores condicionantes de las mismas. El análisis cruzado de indicadores y factores (Chi-cuadrado) permitirá indagar sobre relaciones de dependencia entre ambos.

<b>SENTIMIENTO DE COMUNIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mis expectativas sobre las prácticas coincidieron con las de mis compañeros</li> <li>- He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo</li> <li>- Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo</li> <li>- Me he sentido integrado en mi equipo</li> </ul>
<b>CONDICIONES DE APOYO Y CONFIANZA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos</li> <li>- He expresado libremente mis dificultades o dudas</li> <li>- He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza</li> </ul>
<b>PARTICIPACIÓN RESPETUOSA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado</li> <li>- Cuando fue necesario ayudé a que se integrasen compañeros</li> <li>- Los compañeros me ayudaron a sentirme integrado en el grupo</li> </ul>



<b>COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- He tenido una sensación de conexión en mi grupo</li> <li>- Me he sentido identificado con mi grupo</li> <li>- He tenido contacto con todos (o casi todos) los compañeros del grupo</li> <li>- He participado en los foros varias veces a la semana</li> </ul>
<b>DISCURSO PROGRESIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor los casos</li> <li>- Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates</li> <li>- Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos</li> </ul>
<b>APROPIACIÓN MUTUA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- He tenido una función clara en el grupo</li> <li>- He sentido que los casos resueltos y entregados me pertenecían</li> <li>- Los casos los hemos elegido entre todos</li> <li>- Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso</li> </ul>

**Cuadro 2: Variables e Indicadores del sentimiento de comunidad de prácticas**

Son varios los factores que desde la literatura profesional se sugiere que tienen una relación positiva con el sentido de comunidad (Rovai, 2002), pero nosotros, atendiendo a las peculiaridades que definen nuestro proyecto de comunidad de prácticas, nos centraremos en las siguientes:

- Distancia transaccional. Moore (1993) define la distancia transaccional como el espacio de comunicación y psicológico entre los estudiantes y el tutor, siendo relativa y diferente para cada persona. De acuerdo con Moore, la extensión de la distancia transaccional depende de la estructura y el diálogo. La estructura es la cantidad de control que el tutor ejerce sobre el ambiente de aprendizaje, de manera que mientras más control ejerza el tutor sobre el grupo más aumentará la distancia psicológica y decrecerá el sentido de comunidad. El diálogo, por otra parte, es la cantidad de control ejercida por el estudiante, de modo que mientras mayor sea la cantidad de control ejercida por el estudiante la distancia psicológica decrecerá y aumentará el sentido de grupo.

- Presencia social. Se trata de un factor que condiciona en buena medida el sentido de comunidad. El tutor tendrá que pensar las estrategias necesarias para hacer que aparezcan durante el desarrollo del curso indicios que hagan que los estudiantes no se sientan aislados.

- Igualación social. El sentido de comunidad se verá amenazado cuando uno o más estudiantes usan un tono autoritario en sus participaciones, de modo que aquellos que tienen un estilo de discurso más inclusivo reducen su participación en los debates. Por tanto, el tutor deberá facilitar condiciones para que todos los estudiantes puedan participar en la misma medida. Una técnica usada con este propósito es crear un foro para la discusión de este asunto durante la primera semana del curso. Otra opción es que el tutor anime a aquellos que no participan a que lo hagan, lo que supone un continuo seguimiento del grupo por parte del tutor.

- Facilitación del grupo. Los tutores deberán prestar atención a dos tareas fundamentales: las relacionadas con las tareas del grupo, y las relativas a la construcción, animación y mantenimiento del grupo. Para facilitar las interacciones relacionadas con la tarea, los tutores no deben olvidar que lo importante es que los estudiantes construyan por ellos mismos el conocimiento, de manera que deberán evitar todo protagonismo. Por otra parte, algunas de las funciones que ayudan a crear y mantener el sentido de grupo son las de animador, conciliador, moderador, organizador, observador o seguidor.



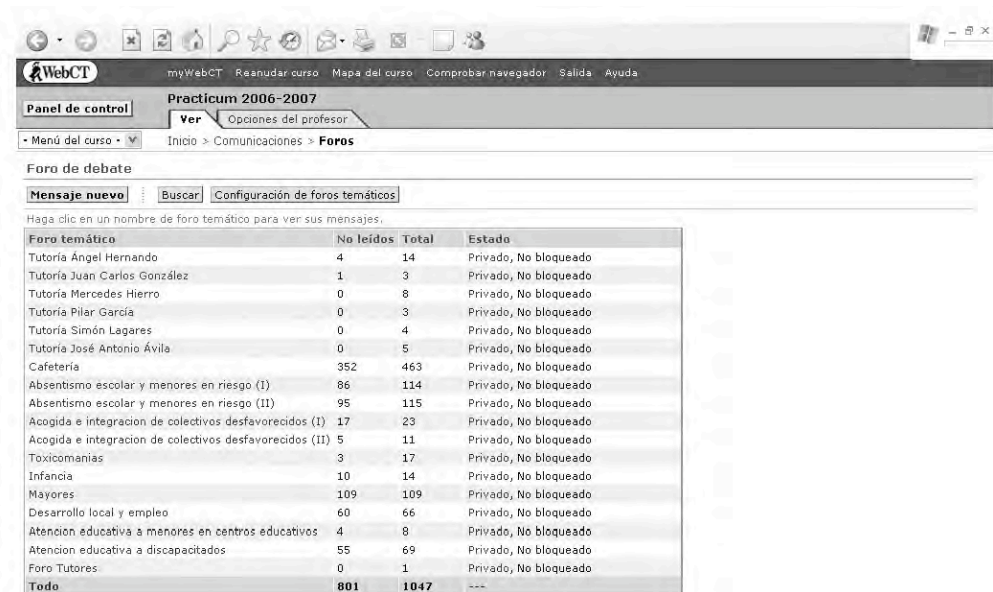
- Tamaño de la comunidad. Parece ser que en la enseñanza presencial, los grupos más pequeños facilitan la interacción profesor-alumnos y la familiaridad entre sus componentes. Sin embargo, en la educación a distancia la ratio profesor-alumno puede aumentar. El tamaño de la comunidad en los ambientes de aprendizaje on-line influye fuertemente en las actividades de aprendizaje. El número exacto es difícil de determinar dada la cantidad de variables que pueden influir. No obstante, de ocho a diez parece una estimación razonable del tamaño mínimo del grupo para que sea posible promover buenas interacciones, siendo de 20 a 30 la cantidad máxima de estudiantes que un solo tutor puede gestionar.

<b>DISTANCIA TRANSACCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hemos organizado entre todos la resolución de los casos</li> <li>- El tutor se ha limitado a resolver nuestras dudas</li> <li>- Las dudas sobre los casos las hemos resuelto entre los compañeros</li> <li>- El tutor nos ha facilitado la solución de los problemas</li> <li>- El tutor nos ha impuesto sus opiniones</li> </ul>
<b>PRESENCIA SOCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me he sentido sólo cuando participaba en los foros</li> <li>- El tutor ha respondido rápido a mis dudas</li> <li>- Mis compañeros han respondido a las cuestiones que planteaba</li> <li>- Mis compañeros han respondido con rapidez a mis aportaciones</li> </ul>
<b>FACILITACIÓN DEL GRUPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuestro tutor nos ayudó a resolvernos dudas sobre la tarea</li> <li>- Nos animó cuando nadie participaba en el grupo</li> <li>- Nos ayudó a trabajar en equipo</li> <li>- Hizo sugerencias cuando fue necesario</li> </ul>
<b>IGUALACIÓN SOCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En los debates han participado todos los compañeros</li> <li>- Se han tenido en cuenta mis aportaciones al grupo</li> <li>- Todos hemos participado en la misma medida</li> <li>- Ha habido compañeros que han impuesto sus juicios</li> </ul>

**Cuadro 3: Variables e indicadores condicionantes de las comunidades de prácticas**

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**Primer objetivo:** Averiguar en qué medida el uso de una plataforma de teleformación ha permitido crear comunidades de aprendizaje entre los estudiantes en prácticas de la titulación de Educación Social. El principal propósito del uso de la plataforma formativa fue servir de apoyo a la creación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes del prácticum de la diplomatura de Educación Social; esto es, se buscaba servir de espacio para el intercambio y debate de experiencias prácticas vividas y planteadas a modo de problema o caso a resolver. Veamos en qué medida hemos conseguido crear comunidades de prácticas a través de esta experiencia, analizando cada una de las dimensiones que las configuran:



**Figura 2: Página de WebCT; Participaciones de cada grupo en los foros**

- Sentimiento de comunidad: Comprobamos, en general, que aunque casi la mitad de los estudiantes no coincidieron en sus expectativas sobre las prácticas con sus compañeros, cerca de tres cuartos de ellos a menudo o siempre (según la variable) se han sentido integrados en sus respectivos equipos de trabajo, los casos han hecho que se sientan integrados y han compartido los mismos objetivos con sus compañeros durante el proyecto, si bien el sentimiento de integración de los estudiantes a sus grupos ha estado presente en todo momento en la mitad de ellos.

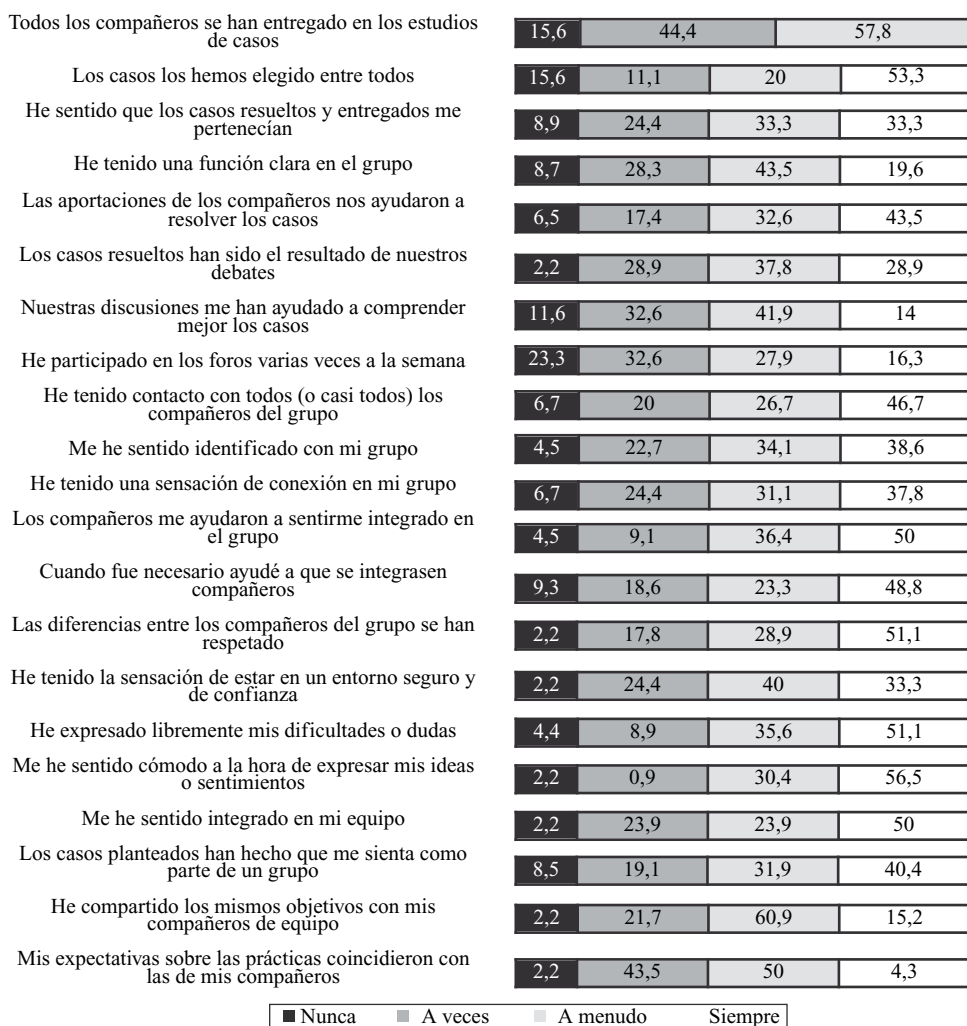
- Condiciones de apoyo y confianza: En general más de las cuatro quintas partes de los estudiantes se han sentido bajo estas condiciones. Especialmente, podemos afirmar que siempre o a menudo se han sentido cómodos a la hora de expresar sus ideas y sentimientos, y que han expresado sus dudas y dificultades libremente, siendo menos aquellos que se han sentido que trabajaban en un entorno seguro y de confianza. No obstante, un tercio de los estudiantes han tenido siempre la sensación de trabajar en estas condiciones.

- Participación respetuosa: Podemos afirmar que en general la mitad de los estudiantes han tenido siempre una participación respetuosa. Concretamente, más de las cuatro quintas partes de los estudiantes afirman que a menudo o siempre sus compañeros les ayudaron a sentirse integrados en el grupo, y que las diferencias entre los compañeros se han respetado. Menos, aunque casi la mitad de los estudiantes ayudaron a que sus compañeros se integrasen cuando fuera necesario.

- Comunicación e interacción: Cerca de la mitad de los estudiantes afirman que siempre han tenido contacto con todos o casi todos sus compañeros. A menudo o siempre se han sentido identificados y conectados con su grupo más de los dos tercios de los estudiantes. No obstante, la mayoría de los estudiantes no han participado siempre varias veces a la semana aunque sí algunas de ellas.

- Discurso progresivo: Cerca de las cuatro quintas partes de los estudiantes afirman que a menudo o en todo momento las aportaciones de los compañeros les ayudaron a resolver los casos prácticos. Menos fueron los que dicen que los casos resueltos fue el resultado de sus propios debates. No obstante, apenas hay estudiantes que afirmen que los casos nunca fueron resueltos a través del debate. Sólo algo más de la mitad de los compañeros dicen que siempre o a menudo las discusiones les ayudaron a comprender mejor los casos, si bien, el 14% señalan que siempre les han ayudado a comprenderlos.

- Apropiación mutua: No podemos afirmar que todos los compañeros siempre se hayan entregado en los estudios de caso. No obstante, la mayoría lo han hecho a menudo, si bien hay muchos que sólo lo han hecho a veces. Lo que sí podemos afirmar es que más de la mitad dicen haber elegido siempre los casos entre todos. Los tres tercios dicen que siempre o a menudo sintieron los casos resueltos como suyos. Asimismo, las funciones de los alumnos en el grupo no siempre han sido claras.



**Gráfico 1: Valores obtenidos por los grupos respecto al sentimiento de comunidad de práctica**

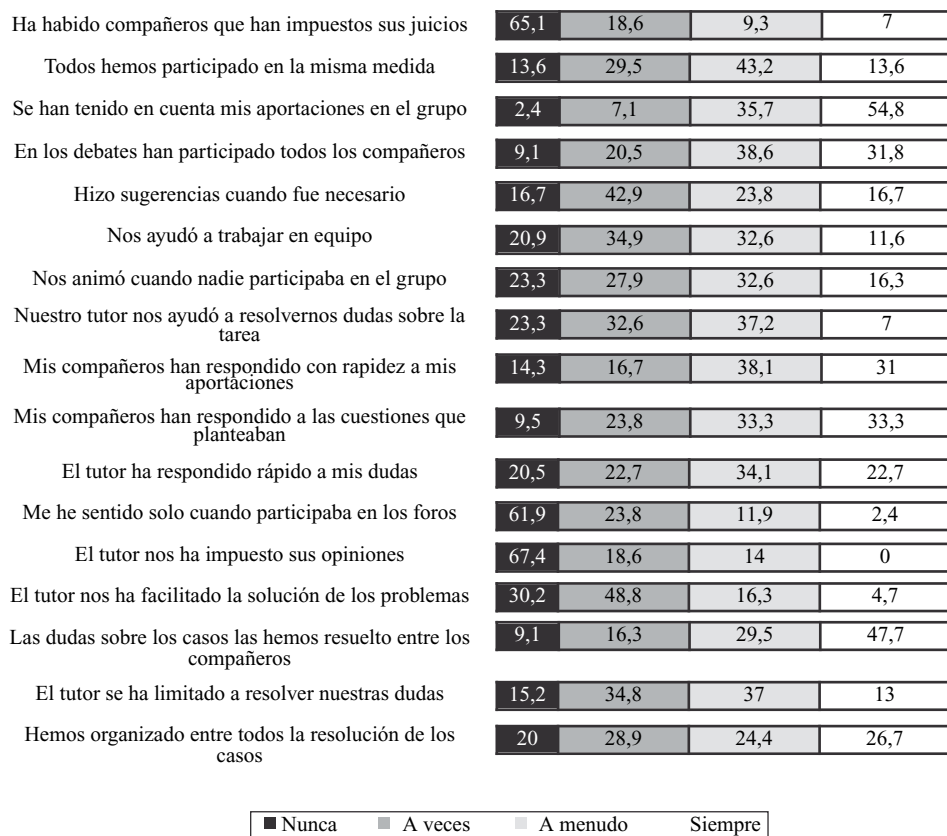
**Segundo objetivo:** Corroborar la influencia de los factores que condicionan la creación de una comunidad de aprendizaje y el sentido en que lo hacen. Con la intención de conocer los factores que explican los resultados de la experiencia realizamos un análisis del valor de Chi cuadrado, tras el cual encontramos datos muy reveladores que corroboran la influencia de aspectos como distancia transaccional, presencia social, facilitación del grupo e igualdad social en los resultados y la satisfacción de los alumnos con al experiencia. Pero antes veamos en qué medida se han dado tales factores.

- Distancia transaccional: Más de los dos tercios de los alumnos afirman haber resuelto las dudas sobre los casos entre todos siempre o a menudo. La mitad de ellos indican que el tutor se ha limitado a resolver sus dudas, si bien, han sido pocos los alumnos que manifiestan que su tutor les ha facilitado la solución de problemas. Asimismo, mientras que la mitad de los estudiantes manifiestan haber organizado la resolución de los casos entre todos, la otra mitad nunca o sólo a veces lo han hecho. Por tanto, en general podemos afirmar que la ausencia de control del tutor sobre los estudiantes ha permitido aumentar la distancia transaccional entre el grupo.

- Presencia social: La enorme mayoría de los estudiantes (85,7%) manifestaron no haberse sentido solos cuando participaban en los foros. Más de la mitad (56,8%) dicen que siempre o a menudo el tutor respondió con rapidez a sus dudas. Dos tercios aseguran que sus compañeros respondían a sus dudas y, además, lo hicieron rápido (69,1%). Por tanto, en general podemos afirmar que se ha producido un sentimiento de presencia social en la mayoría de los grupos.

- Facilitación del grupo: Todos los tutores no se han implicado en la misma medida en las tareas de dinamización de sus grupos de trabajo. De modo que encontramos que menos de la mitad de los alumnos fueron atendidos siempre o a menudo por su tutor en la resolución de dudas sobre las tareas (44,2%), les animó a participar cuando nadie lo hacía (48,9%), les ayudó a trabajar en grupo (44,2%) y les hizo sugerencias cuando fue necesario (40,5%).

- Igualación social: Si tenemos en cuenta que apenas hay alumnos que afirmen que en su grupo había compañeros que siempre imponían sus opiniones (7%), podemos afirmar que son muy pocos los grupos en los que alguno de sus componentes se ha impuesto al resto, si bien no todos los componentes han participado en la misma medida en muchos de estos (43,2%). No obstante, en la mayoría de los grupos se han tenido en cuenta las aportaciones de todos sus miembros (90,5%) y participando todos los compañeros siempre o a menudo (70,4%).



## GRÁFICO 2: Valores obtenidos de los indicadores de condicionantes

¿En qué medida estos factores han influido en el desarrollo de comunidades de prácticas en la red? A continuación analizaremos cada uno de los factores que hemos cruzado con las dimensiones que caracterizan una comunidad de aprendizaje o de prácticas.

	Distancia transaccional				
	Hemos organizado entre todos la resolución de los casos	El tutor se ha unido a resolver nuestros dudas	Las dudas sobre los casos los hemos resuelto entre los compañeros	El tutor nos ha facilitado la solución de los problemas	El tutor nos ha impuesto sus opiniones
He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo	15,106	7,188	19,925**	8,726	10,206
Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	11,467	8,670	42,793***	13,240	3,514
Me he sentido integrado en mi equipo	5,846	9,374	27,427***	9,976	11,874
Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos	9,503	8,226	18,225*	13,647	12,686*
He expresado libremente mis dificultades o dudas	7,432	19,144*	39,413***	10,047	11,647
He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza	10,464	5,520	23,247**	12,165	11,044
Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado	9,824	9,976	29,074***	9,598	11,821
Los compañeros me ayudaron a sentirme integrado en el grupo	13,508	8,515	31,210***	17,406*	24,955***
He tenido una sensación de conexión en mi grupo	12,287	5,764	19,266*	13,850	26,526**
Me he sentido identificado con mi grupo	10,157	3,411	23,522**	7,381	13,755*
Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor los casos	19,621*	3,891	28,172***	5,731	2,390
Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates	12,375	5,847	28,319***	5,938*	11,591
Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos	20,92*	5,58	60,39***	11,68	4,79
He tenido una función clara en el grupo	8,69	10,17	34,96***	12,63	9,44
He sentido que los casos resueltos y entregados me pertenecían	14,14	5,27	18,38*	7,22	6,20
Los casos los hemos elegido entre todos	14,16	5,00	25,50**	22,72**	3,19
Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso	22,15**	18,33**	22,52**	9,93	6,36

(Estadístico: Chi-cuadrado; \*= $p<0,05$ ; \*\*= $p<0,01$ ; \*\*\*= $p<0,001$ )

**Tabla 1: Análisis Chi-cuadrado (Distancia transaccional)**

- Distancia transaccional: Encontramos cómo *la resolución de las dudas sobre los casos entre los compañeros* influye en la mayor parte de las dimensiones y factores que caracterizan las comunidades de aprendizaje, como son: el sentimiento de comunidad, las condiciones de apoyo y confianza, participación respetuosa, comunicación e interacción, discurso progresivo y apropiación mutua. Otro factor que ha influido de forma más específica, el hecho de que el tutor no haya impuesto sus opiniones ha ejercido influencia sobre la confianza del grupo, la participación y la comunicación; concretamente ha ayudado a crear una sensación de comodidad a la hora de expresar opiniones, a que los compañeros ayuden a sus compañeros para que se integren, a crear la sensación de conexión dentro del grupo y, también, ha facilitado la identificación de los alumnos con su grupo.

	Distancia transaccional				
	Hemos organizado entre todos la resolución de los casos	El tutor se ha unido a resolver nuestros dudas	Las dudas sobre los casos los hemos resuelto entre los compañeros	El tutor nos ha facilitado la solución de los problemas	El tutor nos ha impuesto sus opiniones
He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo	15,106	7,188	19,925**	8,726	10,206
Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	11,467	8,670	42,793***	13,240	3,514
Me he sentido integrado en mi equipo	5,846	9,374	27,427***	9,976	11,874
Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos	9,503	8,226	18,225*	13,647	12,686*
He expresado libremente mis dificultades o dudas	7,432	19,144*	39,413***	10,047	11,647
He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza	10,464	5,520	23,247**	12,165	11,044
Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado	9,824	9,976	29,074***	9,598	11,821
Los compañeros me ayudaron a sentirme integrado en el grupo	13,508	8,515	31,210***	17,406*	24,955***
He tenido una sensación de conexión en mi grupo	12,287	5,764	19,266*	13,850	26,526**
Me he sentido identificado con mi grupo	10,157	3,411	23,522**	7,381	13,755*
Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor los casos	19,621*	3,891	28,172***	5,731	2,390
Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates	12,375	5,847	28,319***	5,938*	11,591
Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos	20,92*	5,58	60,39***	11,68	4,79
He tenido una función clara en el grupo	8,69	10,17	34,96***	12,63	9,44
He sentido que los casos resueltos y entregados me pertenecían	14,14	5,27	18,38*	7,22	6,20
Los casos los hemos elegido entre todos	14,16	5,00	25,50**	22,72**	3,19
Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso	22,15**	18,33**	22,52**	9,93	6,36

(Estadístico: Chi-cuadrado; \*= $p<0,05$ ; \*\*= $p<0,01$ ; \*\*\*= $p<0,001$ )

**Tabla 2: Análisis Chi-cuadrado (Presencia social)**

- Presencia social: Este factor en su conjunto parece asociado especialmente al sentimiento de comunidad, a la comunicación e interacción y a la apropiación mutua del discurso. La respuesta de los compañeros a las dudas es un factor especialmente relacionado con el sentimiento de comunidad, es decir se trata de un aspecto que facilita el sentimiento de integración en el grupo y asociado al hecho de que los compañeros coincidan en sus expectativas. Asociado al respeto entre los compañeros y a la predisposición hacia la creación del grupo, resulta imprescindible para la solución de los casos. Asimismo, que la respuesta de los compañeros haya sido rápida ha hecho que los alumnos se animaran a participar varias veces a la semana. No sólo no han tenido sensación de soledad cuando participaban en los foros sino que, por el contrario, se sintieron como parte de su grupo, conectados e identificados con él.

	Dinamización del grupo			
	Nuestro tutor nos ayudó a resolvernos dudas sobre la tarea	Nos animó cuando nadie participaba en el grupo	Nos ayudó a trabajar en equipo	Hizo sugerencias cuando fue necesario
Mis expectativas sobre las prácticas coincidieron con las de mis compañeros	17,49*	15,88	16,00	23,97**
He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo	9,54	12,96	12,20	9,72
Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	10,22	20,15*	18,74*	17,70*
He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza	13,05	17,90*	15,09	7,83
Cuando fue necesario ayudé a que se integrasen compañeros	11,87	16,73*	18,29*	24,86**
Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor los casos	7,17	15,54	14,77	16,45*
He tenido una función clara en el grupo	9,74	8,39	12,41	19,77*
Los casos los hemos elegido entre todos	10,54	24,38**	21,33*	25,10**
Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso	9,84	7,75	11,06	19,59*

(Estadístico: Chi-cuadrado; \*= $p<0,05$ ; \*\*= $p<0,01$ ; \*\*\*= $p<0,001$ )

**Tabla 3: Análisis Chi-cuadrado (Dinamización del grupo)**

- Dinamización del grupo: Se trata de un factor especialmente asociado al sentimiento de comunidad y a la apropiación mutua. Las sugerencias del tutor sólo cuando sea necesario parece facilitar que los alumnos se organicen entre ellos determinando funciones, eligiendo casos e implicándose en los estudios de caso. La animación del tutor en momentos en los que el grupo está pasivo influye en la sensación de seguridad y confianza, así como en la implicación de los compañeros.



	Igualación social			
	En los debates han participado todos los compañeros	Se han tenido en cuenta mis aportaciones al grupo	Todos hemos participado en la misma medida	Ha habido compañeros que han impuesto sus juicios
Mis expectativas sobre las prácticas coincidieron con las de mis compañeros	5,16	7,34	16,98*	14,78
He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo	17,46*	43,38***	14,12	10,94
Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	39,60***	22,13*	23,86**	9,32
Me he sentido integrado en mi equipo	24,02**	50,35***	15,54	7,35
Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos	24,97**	48,25***	13,17	7,08
He expresado libremente mis dificultades o dudas	12,67	81,38***	7,91	9,14
He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza	16,82*	48,08***	20,92*	15,49
Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado	21,85**	58,94***	12,05	8,83
Cuando fue necesario ayude a que se integrasen compañeros	11,58	26,64**	11,78	7,47
Los compañeros me ayudaron a sentirme integrado en el grupo	22,81**	41,03***	16,56*	13,62
He tenido una sensación de conexión en mi grupo	11,97	19,02*	5,26	9,42
Me he sentido identificado con mi grupo	23,12**	35,25***	6,50	18,17*
He tenido contacto con todos (o casi todos) los compañeros del grupo	19,18*	33,15***	8,12	10,59
He participado en los foros varias veces a la semana	7,73	11,03	18,55	8,87
Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates	18,70*	48,85***	16,58	10,73
Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos	32,86***	42,88***	18,27*	8,75
He tenido una función clara en el grupo	19,41*	25,68**	18,31*	5,39
He sentido que los casos resueltos y entregados me pertenecían	19,04*	31,58***	23,39**	12,83
Los casos los hemos elegido entre todos	19,03*	23,81**	21,63*	12,32
Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso	32,39***	19,71*	33,44***	14,86

(Estadístico: Chi-cuadrado; \*= $p<0,05$ ; \*\*= $p<0,01$ ; \*\*\*= $p<0,001$ )

**Tabla 4: Análisis Chi-cuadrado (Igualación social)**

- Igualación social: Es la dimensión sobre la que más evidencias hemos encontrado de su relación con el resto de aspectos que caracterizan las comunidades de aprendizaje. Que se tengan en cuenta las aportaciones de cada compañero al grupo, que en los debates participen todos y que lo hagan en la misma medida son factores que influyen en el sentimiento de comunidad, en las condiciones de apoyo y confianza, en que la participación sea respetuosa y en un sentimiento de apropiación mutua del proyecto realizado.

**Tercer objetivo:** Aportar sugerencias que nos permitan avanzar en la creación de comunidades de prácticas en la asignatura Practicum de la diplomatura de Educación Social. Se pretendía la creación de comunidades de prácticas para compartir experiencias y profundizar en el análisis de los casos reales presentados a los compañeros durante su periodo de estancia en el centro de trabajo de modo colaborativo. Atendiendo a los factores que definen una comunidad de prácticas vamos a señalar una serie de sugerencias para la mejora de experiencias sucesivas:

- Respecto al sentimiento de comunidad. Atendiendo a las sugerencias aportadas en la edición anterior (Tirado y otros, 2007), distribuimos los agrupamientos por afinidad temática limitándolos a un número no superior a 10 componentes. Definitivamente, en función de los datos aportados consideramos que el factor de igualación social es el que tiene una mayor influencia sobre el sentimiento de comunidad. Concretamente, la participación de todos los miembros del equipo en la misma medida y el que se hayan tenido en cuenta las aportaciones de todos ha facilitado la creación de este sentimiento.



- Respecto a las condiciones de apoyo y confianza. Para que se creen sensaciones de apoyo y confianza, según este estudio, tendríamos que modelar la distancia transaccional, concretamente hemos encontrado que los casos deben ser resueltos entre todos los estudiantes, limitándose el tutor a la solución de dudas. Otro factor que ayuda al desarrollo de este sentimiento es el grado de igualación social que se haya dado en el grupo, en los mismos términos antes comentados respecto al sentimiento de comunidad.

- Respecto a la participación respetuosa: Se trata de un factor ligado al protagonismo de los propios compañeros en la resolución de los casos, así como a la frecuencia de las respuestas de los compañeros a las dudas que se plantean sobre una participación igualitaria, si bien, la animación del profesor cuando sea necesario se revela también como condicionante de una participación respetuosa.

- Respecto a la comunicación e interacción entre compañeros. La interacción y colaboración entre compañeros depende de múltiples factores como la participación o implicación de los compañeros, la animación de los tutores, del diseño de los elementos que definen el entorno de recursos en la plataforma, y sobre todo la igualación social. Atendiendo a las sugerencias de una experiencia anterior organizamos grupos de trabajo más reducidos e hicimos que dentro de cada grupo rotaran los alumnos en la tarea de coordinación ante los diversos casos a resolver. La ausencia de formación de los estudiantes en el trabajo en equipo a través de Internet nos hizo convenir el uso de protocolos de trabajo en equipo que les aporte alguna orientación respecto a como abordar las actividades propuestas al grupo.

- Discurso progresivo. La organización y solución del caso entre todos, la respuesta a las cuestiones que se plantea de forma rápida por parte de los compañeros, las sugerencias del tutor, y la participación igualitaria de los compañeros son factores que parecen facilitar el debate y la solución cooperativa de los casos planteados.

- Apropiación mutua. El sentimiento de apropiación de los resultados del grupo, es decir, del desarrollo y solución de los casos trabajados en el mismo, podemos considerarlo como uno de los testimonios más evidentes de la consolidación de una comunidad de aprendizaje. Quizás debido a esto hayamos encontrado indicios que nos hacen suponer que se trata de una característica afectada por la totalidad de los factores condicionantes. Cabe mencionar de manera especial, la igualación social de la participación de los integrantes de grupo como factor influyente en el sentimiento de apropiación mutua.

## **7. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS**

Se trata de una investigación basada en el uso de los cuestionarios como instrumento de recogida de datos a través del que tratamos de indagar en las dificultades para crear comunidades de aprendizaje y en la corroboración y determinación de los factores que desde la literatura especializada se indican como condicionantes de su constitución y desarrollo. A través de los cuestionarios podemos entrar en la valoración que los miembros hacen del proceso y en sus expectativas. Sin embargo, sería conveniente incluir como instrumento el análisis de los registros de participación, dado que de ese modo podríamos definir con mayor veracidad los niveles de participación de cada miembro, el sentido de la misma, los tipos de interacciones que se desarrollaron y las estrategias de animación de los tutores (Fahy, 2003; Rourke y Anderson, 2002;

Wasson y Morch, 2000; Heift y Caws, 2000; Fahy, Crawford y Ally, 2001). En este sentido cabría seguir indagando sobre los tipos de participación o interacción de los participantes para el logro de objetivos de aprendizaje, o bien, para la construcción colaborativa del conocimiento. De igual modo, queda por examinar modelos de moderación de estos espacios colaborativos.

Las futuras investigaciones deberían mantener un enfoque cuasiexperimental, incluyendo, además de estos instrumentos, otras técnicas cualitativas como los grupos de discusión o las entrevistas con la finalidad de comprender con mayor profundidad las realidades sucedidas, es decir, aquellos factores que condicionan el éxito en la creación de comunidades de aprendizaje. La validación de las categorías y variables incluidas en ellas, como definitorias de estas comunidades, es un aspecto que deberá continuar contrastándose a través de procedimientos estadísticos hasta definir un instrumento suficientemente válido para el diagnóstico de comunidades de prácticas y de sus factores asociados.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Barab, S.A. y Duffy, T.M. (2000). From practice fields to communities of practice. En Jonassen, D.H. y Duffy, T.M. (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practices. En Reigeluth, C.M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 269-292). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L. y Palinscar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick, L. (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En McGilly, K. (Ed.), *Classroom lessons: Integrating theory and practice* (pp.201-228). Cambridge: MIT Press.
- Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unifying view of working, learning, and innovation. En Cohen, M. y Sproull, L.S. (Eds.), *Organizational learning* (pp. 59-82). London: SAGE Publications.
- Bruffee, K.A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV) (1994). From visual word problems to communities: Changing conceptions of cognitive research. En McGilly, K. (Ed.), *Classroom lessons: Integrating theory and practice* (pp. 157-200). Cambridge: MIT Press.
- Collins, A. (1998). Learning communities: A commentary on chapters by Brown, Ellery, and Campione, and by Riel. En Greeno, J. y Goldman, S. (Eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp: 399-405). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coombe, K. (1999). Ethics and the learning community. En Retallick, J., Cocklin, B. y Coombe, K. (Eds.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts* (pp. 86-104).

London: Routledge.

- Cutler, R.H. (1995). Distributed presence and community in cyberspace. *Interpersonal Communication and Technology: A Journal for the 21st Century* 1, 2.
- Dede, C. (1996). The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning. *American Journal of Distance Education* 10:2, 4-36.
- Disessa, A. y Minstrell, J. (1998). Cultivating conceptual change with benchmark lessons. En Greeno, J. y Goldman, S. (Eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp. 155-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dunlap, J. y Grabinger, R. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional methodologies. *Performance Improvement Quarterly* 16:2, 6-25.
- Etzioni, A. y Etzioni, O. (1997). Communities: Virtual vs. real. *Science* 277, 295.
- Fahy, P.J. (2003). Indicators of Support in Online Interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1:4.
- Fahy, P., Crawford, G. y Ally, M. (2001). Patterns of Interaction in a Computer Conference Transcript. *International of Research in Open and Distance Learning*, 1:2.
- Grabinger, S. y Dunlap, J. (1996). Rich environments for active learning. En Kommers, P., Grabinger, S. y Dunlap, J.C. (Eds.), *Hypermedia learning environments: Instructional design and integration* (pp. 211-269). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, L.N. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education* 17: 2, 57-79.
- Greeno, J.G. y Goldman, S.V. (1998). *Thinking practices in mathematics and science learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hare, A.P. y Davies, M.F. (1994). Social interaction. En Hare, P., Blumberg, H.H., Davies, M.F. y Kent, M.V. (Eds.), *Small group research: A handbook* (pp. 169-193). Norwood, NJ: Ablex.
- Heift, T. y Caws, C. (2000). Peer feedback in synchronous writing environments: a case study in French. *Educational Technology and Society*, 3:3, 208-214.
- Hiltz, S.R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: Building learning communities, en WEB98 (Orlando, Florida) Ver [http://eies.njit.edu/~hiltz/collaborative\\_learning\\_in\\_asynch.htm](http://eies.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm) (12-10-03).
- Jonassen, D., Peck, K. y Wilson, B. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Lawrence, R.L. (1997). Building a learning community. En Midwest research-to-practice conference in adult, continuing and community education (Michigan State University). Ver <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/LearnCommunity.html> (22-10-04)
- Ludwig-hardman, S. (2003). Case study: Instructional design strategies that contribute to the development of online learning community. Denver: University of Colorado. Tesis doctoral inédita.
- Ludwig-hardman, S. y Dunlap, J.C. (2003). Learner support services for online students: scaffolding for success, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4:1.
- Kerka, S. (1996). Distance learning, the Internet, and the world wide web, en *ERIC Digest* (ERIC

Document Reproduction Service No. ED 395 214).

- McMahon, T.A. (1997). From isolation to interaction? Network-based professional development and teacher professional communication, Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 257).
- McMillan, D.W. y Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory, *Journal of Community Psychology*, 14:1, 6-23.
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. En Keegan, D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Recker, M., Olson, D., Rogers, J., Debry, D., Du Plessis, J. y Hayden, R.M. (2000). *Communities of Practice: A Thinking Practices Framework for Instructional Technology*, AERA, 24-28 April. New Orleans.
- Retallick, J. (1999). Transforming schools into learning communities. En Retallick, J., Cocklin, B. y Coombe, K (Eds.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts* (pp. 107-130). London: Routledge.
- Rourke, L. y Anderson, T. (2002). Using Web-Based, Group Communication Systems to Support Case Study Learning at a Distance, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3:6.
- Rovai, A.P. (2002). Building Sense of Community at a Distance, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1:3.
- Rovai, A. P., Lucking, R. A. y Cristol, D. (2001). *Sense of Classroom Community Index*. Documento sin publicar.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Lamon, M. (1994). The CSILE project: Trying to bring the classroom into World 3. En McGilly, K. (Ed.), *Classroom lessons: Integrating theory and practice* (pp. 229-270). Cambridge: MIT Press.
- Scime, R. (1994). Cyberville and the spirit of community: Howard Rheingold-meet Amitai Etzioni. Ver [www.imagination.org/cyberville/cyberville.html](http://www.imagination.org/cyberville/cyberville.html) (30-11-02).
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. London: Random House.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tirado, R. (2002). *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Tirado, R. (2003). *Teleformación ocupacional*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Tirado, R., Guzmán, M.D. y Toscano, M. (2005). El proyecto Stopdrogas. La teleformación como espacio formativo intercultural interuniversitario, *Comunicación y Pedagogía*, 203, 58-63.
- Tirado, R. y otros (2007). Comunidades virtuales de aprendizaje en el Prácticum de Educación Social. En Fonseca, M.C. y Aguaded, J.I. (Eds.), *Enseñar en la Universidad* (pp. 217-230). La Coruña: Netbiblo.
- Twigg, C.A. (1997). Is technology a silver bullet?, *Educom Review*, March-April, 28-29.
- Wasson, B. y Morch, A.I. (2000). Identifying collaboration patterns in collaborative telelearning escenarios, *Educational Technology and Society*, 3, 3. ([http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_3\\_2000/c04.htm](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/c04.htm))

(30-02-04).

- Wellman, B. (1999). The network community: An introduction to networks in the global village. En Wellman, B. (Ed), *Networks in the Global Village* (pp. 1-48). Boulder: CO, Westview Press.
- Wells, P. (1999). Different and equal: Fostering interdependence in a learning community. En Retallick, J., Cocklin, B. y Coombe, K. (Eds.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (1993). Building school communities: An experience-based model, *Phi Delta Kappan* 75:4, 324-328.
- Wilson, B.G., Ludwig-hardman, S., Thornam, C.L. y Dunlap, J.C. (2005). Bounded Community: Designing and Facilitating Learning Communities in Formal Courses, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3:5.  
([www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/204](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/204)) (12-12-06).

# LA VOZ EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Enrique Muñoz Rubio

*A mi amigo Jesús Asensi*

## RESUMEN

La voz y la canción es un referente fundamental en la educación musical. En este artículo se revisen estos aspectos esenciales desde la las leyes de educación, el repertorio de cada época, así como desde la importancia de la voz mucho más allá de su relación con la canción. Todos estos elementos hacen de la voz y la canción una herramienta básica para el desarrollo humano.

**PALABRAS CLAVE:** Música, Voz, Canción, Pedagogía Musical.

## ABSTRACT

This article intends to present the voice, in General Education and specially in Musical Education, as a tool which means more than singing or speaking. Firstly, voice is a personal development way, a resort for communication and self-integration in the surrounding environment. These processes occur due to Psychological, Sociological and Physical dimensions of the voice.

**KEY WORDS:** Music, Voice, Song, Musical Pedagogy.

Entre profesionales de la enseñanza de la música, parece que se está de acuerdo en que la utilización de la voz en la enseñanza musical, sobre todo elemental, es lo más natural y lógico en el aula de música. Aunque otros profesores toman otras vías, la voz, como herramienta de trabajo diario, es uno de los ejes de la educación musical. Pero a lo largo de la historia, la formación de maestros y su aplicación en el aula se ha llevado a cabo de maneras distintas, y desde distintos niveles de importancia, en función de las leyes de educación. Para nosotros en la actualidad, esta herramienta va mucho más allá de la exclusividad como utilización musical. La voz no sólo es canto. La voz es vía hacia nuevos caminos y conquistas de la persona.

Ya Amalio Gimeno en el año 1910, por la Real Orden de 15 de noviembre, estableció un nuevo currículo en la formación de los maestros. En él aparece la asignatura de Música y aunque los contenidos son prácticamente exclusivos de Solfeo, aparece la interpretación de “Canto escolar a una voz” (1º año) y “Puede adiestrarse en los Cantos escolares a dos voces” (2º año). No obstante no aclara que tipo de repertorio, que entendemos del rico folclore infantil.

Con la Segunda República la música adquirirá una mayor relevancia. Especial mención tienen las Misiones Pedagógicas y sus actividades musicales. Los profesores Eduardo Martínez Torner y Pablo

de Andrés Cobos, documentados con discos y dos gramófonos llevaron la música, clásica y popular, a los pueblos. Un coro de unos cincuenta estudiantes realizaba recitales los fines de semana. El repertorio estaba constituido por canciones populares españolas de ronda, de bailes, seguidillas, romances.

Martínez Torner escribió varios manuales sobre educación musical. En *Metodología del canto y de la música*, hay una reflexión muy interesante sobre Pedagogía Musical: “(...) nuestro procedimiento para la enseñanza de la música en la escuela primaria se basa en la asociación de las memorias visual, auditiva y motora -signo musical, entonación y ritmo-, y presupone el conocimiento de un repertorio de cantos distribuido de manera análoga al de este cuaderno, es decir, de menor a mayor dificultad de ejecución. Cada canto de los aprendidos servirá después para la práctica del solfeo”<sup>1</sup>. Para la profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángela Morales, “quizá estuviéramos ante una de las primeras manifestaciones en torno a la educación musical en nuestro país, el folclore español de fondo y las primeras preocupaciones por mirar hacia Europa como ocurrirá años más tarde”<sup>2</sup>.

Por todos es sabido que con la dictadura España cambiará completamente de rumbo y en especial en la Educación. En lo que respecta a nuestro tema de estudio, el repertorio se utiliza con una clara intencionalidad política, moralista y religiosa. Sólo se aceptan las canciones folclóricas si no genera problema a la moralidad dominante.

En el programa de la asignatura de Música (1º Curso) de la Real Orden del 9 de Octubre de 1946, aparecen: “Canciones infantiles, religiosas, patrióticas, regionales y rítmicas a una o dos voces”. En el Real Decreto de 7 de julio de 1950, Música (2º año) lo limita todavía más: “cantos religiosos, patrióticos o instructivos”; en Música (3º año), del mismo Decreto, el control sobre el repertorio es todavía mayor: “cantos religiosos, patriótico, instructivos y populares moralmente seleccionados”.

Una clara mejora supondrá el Real decreto de 2 de febrero de 1967, no sólo en cuanto a aspectos didácticos sino también en cuanto a apertura del repertorio del aula, en las que tanto en primer año como en segundo indica: “enseñanza de canciones infantiles, populares, cultas, etc.

La ley de 1970, Ley de Palasí, continuó, esta evolución ya mencionada anteriormente. Se empieza a considerar a los grandes pedagogos del S. XX como Orff y Kodaly. La música empieza a tener una importancia mayor y empieza a incorporarse en la Educación General, aunque sin contar con la presencia de maestro con la preparación suficiente para impartir esta materia. “Se continuaba contando con la buena voluntad de los maestros para que pudieran impartir esta asignatura, lo que supuso que en la enseñanza pública apenas se atendiera la música”<sup>3</sup>.

En los objetivos para el área de Expresión Dinámica, en cuanto a actividades de Música y Canto, desaparecen todas las connotaciones religiosas o políticas, dejando el campo más abierto: “Cantos Colectivos, Cantos autónomos, Canciones infantiles, regionales y de toda clase de música”. Se empieza también a considerar la voz como un instrumento a trabajar tanto técnicamente como elemento sonoro o tímbrico: “Desarrollo de la voz”, “Dramatización e improvisación con inclusión de la voz como elemento sonoro: ruido, grito, onomatopeya e improvisación”.

---

1 VVAA. (2006). *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones y Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

2 Morales, A. (2008). *La educación Musical en Primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: Análisis y Evaluación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

3 Oriol de Alarcón, N. (2005). *La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI*. En LEEME: Revista Electrónica de LEEME, Lista electrónica de música en la educación. Nº 16, noviembre de 2005. <http://musica.rediris.es>, p. 5.

La voz deja a considerarse como exclusividad del terreno del canto cuando entre los contenidos aparece: "Realización de coros hablados". Es evidente que detrás del desarrollo de estas leyes había profesionales con una formación realmente conocedora de la realidad educativa europea del momento.

Con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la Música ocupa por fin el lugar que se merece en la Educación, evidentemente apoyado por estar ya en un sistema democrático. Aunque el desarrollo posterior no dejó satisfecho a todo el mundo, dos cosas son especialmente relevantes:

- En la Enseñanza Primaria, la música se convierte en materia obligatoria durante los seis años.
- La Universidad crea la titulación de Maestro Especialista en Música que será el encargado de impartir esta materia en la Escuela.

La voz, el canto, el repertorio, la aplicación didáctica, etc. ocupa un lugar destacado tanto en la formación del maestro como en el desarrollo posterior del niño. El repertorio retoma con fuerza tanto el folclore, infantil o de otro tipo, la música clásica, las músicas y las músicas del mundo. La formación musical se globaliza pero al mismo tiempo ha vuelto a la raíces, recupera el repertorio tradicional. En la LOGSE no se habla de canciones con objetivos morales, religiosos o patrióticos, sino que simplemente se abre al repertorio del mundo.

La voz conecta con las agrupaciones, el lenguaje musical, el movimiento, etc., formando un bloque formativo con todas las áreas. La canción tradicional es un espacio común de las personas, que forma de alguna manera su identidad, y por eso las tenemos en nuestra memoria colectiva. Muchas personas, en momentos en que hayan estado alejados de su zona de origen, habrán sentido seguramente una emoción especial al escuchar alguna canción tradicional que les trasladara a esta memoria colectiva de sus raíces, porque "la canción es el alimento musical más completo que recibe el niño"<sup>4</sup>.

Las distintas reformas han mantenido y mejorado este espíritu, que empezó en 1970 y continuó en 1990. Varios factores han hecho que se produjera un desencanto bastante general en el desarrollo de la Educación Musical durante la LOGSE, tanto en la formación de los maestros, con los planes de 1993/1994 y 2000/2001, como en la aplicación en la Escuela Primaria. No entraremos en este tema en este artículo.

La ley vigente de 2006, la LOE, puesto que la LOCE quedó derogada en mayo de 2004, en continuidad con la LOGSE, establece la Competencia Cultural y Artística, para la contribución a la educación estética del niño. En ella se incluyen, el color, la forma, el sonido como parte del desarrollo de la imaginación y de la creatividad

Lamentablemente la entrada en el espacio Europeo de Educación Superior no sólo no va a mejorar las cosas, sino que las va a empeorar. Aunque la antigua Diplomatura de Magisterio pasa a ser un Grado, equivalente a una Licenciatura y con un año más, las especialidades de Maestro y con ello la de Música desaparecen, convirtiéndose en Menciones Específicas que tendrán un máximo de carga docente equivalente a un cuatrimestre.

Por ello, en defensa de la voz, de la canción, del repertorio como espacio común de las personas, de la música en general nos atrevemos a opinar que a pesar de lo cambios legislativos,

<sup>4</sup> Hemsy de Gainza, V. (1964). La iniciación musical del niño. Buenos Aires: Ricordi.



la voz ocupará siempre un espacio especial por encima del momento social en que se viva. Más allá de una determinada etapa histórica, el canto, y con ello la canción tradicional y las de nueva creación, seguirá siendo una necesidad vinculada a la condición humana e íntimamente ligados.

Y varias son las razones para nosotros por las que creemos en la voz como instrumento básico, individual y colectivo, y no en cualquier otro instrumento, para la educación musical. La posibilidad de expresarse con la mayor naturalidad y espontaneidad posibles, es mayor que con la práctica instrumental, y nos permitirá profundizar mejor en los objetivos que nos proponemos.

Una primera razón, es que la voz es una de las expresiones distintivas del ser humano. Cada voz es única e intransferible y pertenece a cada uno de nosotros, no es impersonal como lo sería un instrumento. "(...) No hay una voz. No hay más que voces particulares. Cuando trabajo con gente, es la voz de tal o cual la que considero. Aprendo a conocer esta voz. (...). Parto de la persona"<sup>5</sup>. Cada voz representa a un ser humano y está compuesta de una carga sonora propia, pero al mismo tiempo de un algo afectivo, emocional y único de cada ser. Nuestra voz se convierte en una ventana al otro y a nuestro entorno, es la voz como "yo". Yo soy voz.

Y esta voz "yo" es también voz como cuerpo. Está unida al cuerpo como expresión corporal pura, en el que soporte de sentido no es algo primordial. El primer gesto sonoro de esta materia/cuerpo, de la carcasa humana es el grito. En el grito intervienen la emoción y el cuerpo. La vibración corporal se obtiene desde esta emoción del "yo". "Así la voz testimonia la presencia de un ser. Grito, luego soy"<sup>6</sup>. Este ser, este grito, esta música, rompe el silencio con lo que al mismo tiempo se complementan. Sonido y silencio son uno al mismo tiempo. El grito como material sonoro, ausente de significante como lenguaje, pero cerca del silencio. "El grito es la puerta que abre el silencio, (...). El grito no existe simplemente, es el borde extremo de la vocalización, significa los podríamos decir *la llamada*". Es una manifestación intensa de la liberación de un sonido vocal. En ocasiones su sentido va más allá del verbo, adonde éste no puede llegar, como la expresión más violenta y más arcaica del yo, pero que al mismo tiempo se acerca casi a la expresión abstracta del arte, de la música. Con el grito, el creador convierte el lenguaje en metalenguaje y como modo de actividad humana, de vida.

Y salvo con las tecnologías sonoras, la voz siempre se presenta ligada a un cuerpo y un a ser. Con las tecnologías la voz se libera del cuerpo y de un ser, pero al mismo tiempo se convierte en imagen de éste, pero que puede aparecer en distintos sitios y al mismo tiempo, con una flexibilidad impensable anteriormente. No obstante, salvo en voces robotizadas, esta voz es siempre propia y representativa de una vida humana. Por ello los intentos de reproducción, no de grabación, de la voz, es de las más complejas de imitar. Y es porque una voz es única, y difícilmente se encontrarán dos voces iguales tanto sonoras como afectivas, mientras que la creación de un sonido imitando un instrumento musical tiene una menor dificultad

En esta voz como personalización, como yo, voz como objeto, cada persona debe encontrar, asumir y desarrollar su propia voz: voz sonora, voz expresiva, voz afectiva, es decir; debe buscarse la voz de su deseo. Porque "(...) como escribía Rilke "la voz es existencia"<sup>8</sup>. Hay que encontrar

5 Aperghis, G. (1995). Intervention de Georges Arpeghis en dialogue avec Daniel Durney. En Voix et création au XXe siècle. Actes du Colloque de Montpellier (p.62). París: Honoré Champion.

6 Siegfried, W. (1997). La voix dans les arts plastiques: sur quelques exemples contemporaines. En: Voix et création au XXe siècle. Actes du Colloque de Montpellier (p. 107). París: Honoré Champion.

7 Poizat, M. (1998). Variations sur la Voix. París: Anthropos.

8 Cohen-Levinas, D. (1987). La voix au delà du chant. París: Michel de Maule.

y liberar la voz, no sólo desde el aparato vocal, sino que hay que asumirla unida al cuerpo, al afecto, a la expresión, como si cantara, como si hablara, como si expresara; “(...) la voz es una prolongación del cuerpo (...)”<sup>9</sup>, es la persona.

Otro aspecto importante es la consideración de la voz como soporte de comunicación y socialización con nuestro entorno, con las otras personas, la voz como herramienta de relación con el grupo. Mediante la voz estamos unidos a nuestro cuerpo, al lenguaje, al otro. Voz y palabra van unidas y cada voz es representación de alguien. “Las modulaciones de la voz hacen vibrar la caja de resonancia de nuestro cuerpo de manera única y específica para cada ser identificado: reconocemos a las personas, a sus voces. A veces la voz de nuestro interlocutor nos habla más que su discurso, más que el contenido de lo que dice. En el discurso que exhibe ‘al exterior’, la voz expresa la vida en el momento mismo en que esa vida se muestra como proximidad del sujeto a sí mismo en el cuerpo. La voz es *expresión* de la vida reconocida como *impresión*”<sup>10</sup>.

La voz, nuestra voz, nos une al colectivo del que formamos parte pero manteniendo nuestras peculiaridades. En música, los objetos sonoros grupales son la suma de voces individuales, pero con sentido conjunto para formación de hechos sonoros colectivos, que den sentido a nuestra aportación y que al mismo tiempo nos sirva como herramienta de comprensión e integración. La agrupación vocal es así un instrumento colectivo. Por ello esta voz grupo, es una voz con una función social al mismo tiempo que afectiva, y con ella demostramos nuestros sentimientos al grupo y por tanto quedamos unidos a una unidad superior.

Otro aspecto importante es que la voz-canto no tiene sólo un valor musical, es también lenguaje. Con el lenguaje, la voz-canto, la música, implica al mismo tiempo el lenguaje conceptual y el lenguaje abstracto. A veces van unidos y a veces pueden generar dos maneras expresivas diferentes. El lenguaje conceptual de la palabra puede ser un freno frente al nivel superior de un lenguaje música sin explicación. Con el lenguaje queremos siempre entender, incluso lo que no se puede, cuando a veces sólo hay que sentir. “Voz/música y lenguaje están por tanto unidos pero en una relación negativa”<sup>11</sup>.

Pero el lenguaje es también fuente de sonido. No es sólo lo que dice, sino lo que suena. El siglo pasado hace algunas de las mejores aportaciones al lenguaje como punto de partida sonoro. Lenguaje y sonido se funden en ocasiones, haciendo difícil poner los límites entre uno y otro. “Pero hoy hago ornamentos del texto. Me divierto escribiendo variaciones literarias, si puedo decirlo, tomando los fonemas de la frase y dejándolos girar alrededor de las palabras del texto. Así, a cada momento, perdemos la frase, la reencontramos, o la volvemos a perder. Es otra vez un principio de juego de niños (...)”<sup>12</sup>. “Digamos que en la voz se articulan el fonema y el sema, la *resonancia* y el *razonamiento*, y que por ella, la presencia se convierte en discurso por alguien”<sup>13</sup>.

“Así se ha considerado a menudo la poesía como una forma intermedia entre lenguaje y música; y hemos tenido que esperar mucho tiempo para que la poesía se separe de la música (...); y al estar unidas palabras y música, la poesía no podía ser sino cantada durante siglos”<sup>14</sup>. La poesía, que en muchas ocasiones es más sonora que significativa, es ubicada por algunos incluso como

9 Charles, D. (1978). *Le temps de la voix*. París: Jean-Pierre Delarge.

10 Vasse, D. (1974). *L'omblic et la voix: deux enfants en analyse*. París: Seuil.

11 Poizat, M.: Op. cit., p. 9.

12 Aperghis, G.: Op. cit., p. 69.

13 Vasse, D.: Op. cit., p. 186.

14 Mache, F. B. (1995): *Langues et musiques*. En *Voix et création au XXe siècle*, Actes du Colloque de Montpellier (p. 83). París : Honoré Champion.

anterior al lenguaje. “La poesía, en el impulso primero que le empuja a la existencia, es anterior al lenguaje. Entendámonos: en las fases sucesivas que ritmifican este impulso, la poesía reencuentra al lenguaje, pero le atraviesa, a veces pasa al otro lado, o bien se casa con él, lo transforma y es transformada por él. Podemos decir paradójicamente (...) que no hay vínculos exclusivos ni absolutamente necesarios entre poesía y lenguaje”<sup>15</sup>. Por ello, la poesía y la música tienen algo en común: la de la materia sonora. En todo caso voz y lenguaje están siempre unidos. Lo que sí parece claro es que el lenguaje es una de las causas en la evolución de los diferentes sistemas de construcción musical.

La consideración más habitual de la voz en música es la voz como canto. Esto nos lleva a hacernos determinadas preguntas: ¿para qué sirve cantar?, o ¿porqué canta el hombre?, ¿porqué hace música? A estas preguntas, responde la historia de la humanidad verificando que no se encuentran sociedades sin música o canto. “(...) Así, por lejos que hayan ido los antropólogos, ninguno de ellos ha todavía encontrado grupos sociales sin canto ni música, aunque se trate de sociedades extremadamente diversas”<sup>16</sup>. El canto, la música, es un patrimonio del hombre, es una condición humana. El canto humano es una transformación voluntaria de los parámetros altura y duración de un mensaje lingüístico con un objetivo que va más allá del propio mensaje comunicativo del lenguaje. A través del canto se trasciende el lenguaje llegando a sensaciones que éste sólo puede intuir.

Pero este concepto de canto ha sufrido una evolución lógica y paralela a la evolución de la historia de la música. La creación desde la voz, como desde un instrumento, ha estado unida a la transformación de lenguaje musical. Quizás lo que no haya cambiado haya sido el sentimiento interno del creador, muy difícil de valorar. Por ello la relación entre voz y canto está en constante estado de variación y evolución. No es un hecho cerrado con una única definición y recurso estético en que cada época le da sentido propio, es un proceso unido a la evolución del arte.

Y de la misma manera que la voz es ante todo un yo y está ligada a su relación con el cuerpo, así ésta es instrumento: el instrumento de la voz es todo el cuerpo. “El aspecto orgánico de la voz, el hecho de que sea un cuerpo que produce los sonidos, me ha intranquilizado siempre. Me han fascinado siempre los cantores, cuando los veo y los oigo colocarse a 50 centímetros de mí en un ensayo. Todo el cuerpo se pone a vibrar, es un fenómeno físico muy importante (...). Es una manera de decir que la música y el texto se encarnan siempre en el cuerpo”. Este instrumento no necesita ser inventado, sólo se necesita buscarlo, construirlo, aprender a utilizarlo. “De todos los instrumentos que utiliza la creación musical, la voz es el único que no ha sido inventado como un útil. Ella es. Y a la par de su existencia irreductible a la del hombre, se ofrece como modelo y como metáfora. En el siglo XX, el hecho esencial de la producción vocal es el advenimiento de la ‘voz música’ liberada de los fantasmas belcantistas (...). Reencontrar la voz significa reencontrar el cuerpo donde habita. Es admitir que no importa que cara musical es portadora de una emoción sensible más o menos explícita, compleja, pero siempre presente”<sup>18</sup>.

Para nosotros la voz como instrumento, está por encima de todos los demás instrumentos tradicionales o electroacústicos. Durante el siglo XX la paleta de utilización vocal ha incorporado

15 Chopin, H. (1994). Poesies sonores ou l’utopie gagne. En MUSIQUE: TEXTE, Les cahiers de L’IRCAM, Recherche et musique VI, Ircam.

16 Poizat, M.: Op. cit., p. 8.

17 Aperghis, G.: Op. cit., p. 69.

18 Cohen-Levinas, D.: Op. cit., p. 22.

recursos sonoros que antes no eran asumidos como realidades estéticas o de canto. La voz ha sido uno de los instrumentos que más ha evolucionado en el siglo pasado. “Para mejor comprender la visión ecléctica y abstracta en la cual se inscribe la música contemporánea, volvamos al origen, volvamos a la voz”<sup>19</sup>.

En esta evolución instrumental de la voz, se han incorporado sonidos antes no considerados como música. Esto ha hecho que el discurso de las obras sea cada vez más irreconocible e inteligible desde el punto de vista literario, transformándose en un simulacro. La voz es timbre pero muy cerca de la semántica y de la fonética. Los nuevos sonidos se convierten en materiales de creación. “(...) Donde se trataba de componer a partir de fonemas y de procedimientos fonemáticos. (...) Un proceso de emisión fónica: un movimiento de la lengua y de los labios, de la boca, trabajo de la laringe; todo esto alimentado por el aire. La música como emisión fónica, visto como sonido en devenir”<sup>20</sup>.

En este proceso la palabra pierde terreno en favor del valor sonoro; éste acaba adquiriendo el valor significante que antes tenía la palabra. Para algunos esto ha sido un rechazo a la semántica de un texto: “Todos los compositores, desde la mitad de siglo, han pasado por una fase en la que sentían, con respecto a la semántica del texto cantado, una especie de parálisis. Se ha salido gracias al teatro musical, (...)”<sup>21</sup>. En general, o desde otro punto de vista, esto no revela más que un interés general del compositor por el timbre, en el que la voz como instrumento portador de timbre ha recibido los mismos impulsos creadores que los demás instrumentos.

Por último, todos estos puntos de vista sobre la voz, para nosotros suponen que ésta reúna las condiciones ideales para un trabajo en educación musical. Además, en la infancia la voz es algo más que voz, es desarrollo, experimentación, juguete, etc. “Es verdad que la voz, para mi, es más que un color, más que un timbre, por retomar un termino que ha sido empleado hoy. Es una cosa que me afecta mucho, primeramente porque me recuerda a mi infancia. Me acuerdo muy bien de los juegos que hacíamos entonces, cuando imitábamos a los parientes, o a los vecinos. Tomábamos la voz de alguno, fingíamos otras voces. O bien nos divertíamos cambiando las palabras, sustituyéndolas por otras más coquetas en su lugar. O también modificábamos un poco la melodía, cambiábamos la pronunciación, colocábamos aquí o allá otras vocales, otras consonantes, o encontrábamos rimas. Es por lo que la voz es una cosa que me acompaña siempre desde entonces”<sup>22</sup>.

Es decir, la experiencia vocal del niño es juego, placer. La voz es un instrumento de placer y comunicación, a través del canto, de la experimentación sonora y de la palabra. Con el primer grito del niño, éste comienza a experimentar la conexión con el mundo y consigo mismo, y a saber su función en este mundo, desde un gesto sonoro, afectivo y comunicativo.

Por todo, como conclusión, pensamos que la voz, el canto, la canción, la experimentación sonora de la voz, etc., forman parte del ser humano como aspecto esencial de la condición humana. Las distintas etapas de la historia de la educación en España, han intentado reflejar este hecho, aunque en ocasiones desde distintas posturas políticas, como parte del desarrollo del niño. Afortunadamente, en la actualidad la voz es considerado algo más que canto. En esta línea consideramos que debe seguirse en la Ecuación General, pero siempre desde la cimentación en

19 Op. cit., p. 103.

20 Chopin, H. Op. cit., p. 54.

21 Mache, F.B.: Op. cit., p. 89.

22 Aperghis, G.: Op. cit., p. 61.

las raíces de las músicas del pasado, del mundo, pero siempre abiertos a nuevos retos: La voz es evolución.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aperghis, G. (1995). Intervention de Georges Arpeghis en dialogue avec Daniel Durney. En Voix et création au XXe siècle. Actes du Colloque de Montpellier. París: Honoré Champion.
- Berio, L. (1959). Poésie et musique, une experience, Revue belge de musicologie, n.13, Fasc. I4.
- “Dossier Lucian Berio” (1974). En Revue Musique en jeu n. 15.
- Bosseur, J.Y. (1992). Le sonore et le visuel - Intersections musique / Arts plastiques aujourd’hui. París: Dis Voir.
- Castanet, M. (1998). Tout est bruit pour qui a peur. París: Michel de Maule.
- Castarède, M. F. (1991). La voix et ses sortilèges. París: Les Belles Lettres.
- Céleste, B. et al. (1982). L’enfant du sonore au musical. París: I.N.A./Buchet-Chastel.
- Charles, D. (1978). Le temps de la voix. París: Jean-Pierre Delarge.
- Chopin, H. (1994). Poesies sonores ou l’utopie gagne, Musique texte, Les cahiers de L’IRCAM, n. 6.
- Cohen-Levinas, D. (1984): La voix au delà du chant. París: Michel de Maule.
- Delalande, F. (1997). La musique est un jeu d’enfant. París: I.N.A., Buchet-Chastel.
- Gagnard, M. (1987). La voix dans la musique contemporaine e extra-européene. Evreux: Van de Velde.
- Gagnard, M. (1990). Le discours des compositeurs. L’écriture musicale contemporaine. Evreux : Van de Velde.
- Gagnard, M. (1988). Education Musicale de la voix a l’école. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- Gorini, V.T. (1983). El coro de niños como actividad en la escuela primaria. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hemsy de Gainza, V. (1964). La iniciación musical del niño. Buenos Aires: Ricordi.
- Lacaze, M.-F. (1984). Le geste créateur en éducation musicale. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.
- Maché, F.-B.(1997). Langues et musiques. En Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier. París : Honoré Champion.
- Manchado, M. y Muñoz, E. (1991). Entonación bien temperada. Madrid: Arthe Tripharia.
- Manchado, M. y Muñoz, E. (2001). Entonación para el Siglo XXI. Madrid: Mundimúsica.
- Morales, A. (2008). La educación Musical en Primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: Análisis y Evaluación. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz, E. (1994). Impacto del paisaje sonoro. En Actas del Congreso sobre Educación Musical – Elemental. I.S.M.E. Madrid: Arthe Tripharia.
- Muñoz, E. (2000). El despertar del oído, Doce Notas, pp.11-12, junio- septiembre de 2000.
- Muñoz, E. (2002). Á propos d’ombres. En Prudon, M. (Dir.), Les polyphonies du texte (pp.51-58). Romainville: Al Dante.
- Muñoz, E. (2003). El desarrollo de la comprensión musical del niño de E. Primaria: Las estéticas

- del S. XX. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (Tesis Doctoral).
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. En: LEEME: Revista Electrónica de LEEME, Lista electrónica de música en la educación. Nº 16, noviembre de 2005. <http://musica.rediris.es>.
  - Pierlot, J. (1983). Le chant: le libre geste vocal. París: Denoël.
  - Poizat, M. (1998). Variations sur la voix. París: Anthropos.
  - Prost, C. (1991). Ligeti: Lux Aterna, Analyse Musicale, n. 25.
  - Reibel, G. (1984). Jeux Musicaux. Volume 1: Jeux vocaux. París: Salabert.
  - Rondeleux, L.J. (1977). Trouver sa voix. París: Le Seuil.
  - Rosolato, G. (1978). La voix entre corps et langage, Relation d'inconnu. París: Gallimard.
  - Shafer, R. M. (1970). Cuando las palabras cantan. Buenos Aires: Ricordi.
  - Shafer, R. M. (1994). Hacia una educación sonora. 100 ejercicios de audición y producción sonora. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
  - Siegfried, W. (1997): La voix dans les arts plastiques: sur quelques exemples contemporaines. En Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995) (pp. 99-111). París: Honoré Champion.
  - Tomatis, A. (1962). La voix, La Revue musicale, n. 250, pp. 39-57.
  - VV.AA. (2006). Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones y Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
  - Vasse, D. (1974). L'omblic et la voix: deux enfants en analyse. París: Seuil.



# EL DIBUJO EN LA ESCUELA UNA REVISIÓN HISTÓRICA DE SUS PRIMEROS TRATADISTAS

Antonio Cuenca Escribano

## RESUMEN

En este artículo se analizan las aportaciones españolas a la enseñanza del dibujo de la mano de cuatro artistas- maestros-pedagogos, del primer tercio del siglo XX, Alberto Blanco Roldán, Elisa López Velasco, Victor Masriera y Lorenzo Gascón. Ellos sintonizaron con las novedosas corrientes educativas, de la Escuela Nueva, que surcaban Europa y nos ofrecen aportaciones inéditas sobre la fundamentación del Dibujo en la escuela y su metodología. Muchas de sus ideas todavía nos sorprenden por no llevarse a la práctica sesenta o setenta años después de haberse formulado por ellos

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza del Dibujo, El Dibujo en la Escuela Primaria, Didáctica y metodología del Dibujo, Pedagogía del arte, Lenguaje del Dibujo, Interpretar la realidad por el dibujo, Dibujo del Natural, Dibujo de memoria, Dibujo libre y espontáneo, Dibujo decorativo, Psicología del niño.

## ABSTRACT

In this article, the Spanish contributions to the drawing discipline by four artists, teachers and pedagogues from first third of 20th century are analyzed, these artists are Alberto Blanco Roldán, Elisa López Velasco, Victor Masriera and Lorenzo Gascón. They got along with the new educational trends, from the New School, that prevailed in Europe and they offer new contributions about the beginning of the drawing discipline at school and its methodology. A lot of their ideas still surprise because of the fact of not being practiced even sixty or seventy years later than being formulated by them.

**KEY WORDS:** Drawing discipline, Drawing in Primary School, Didactic and drawing methodology, Art Pedagogy, Drawing language, Play the reality through the drawing, Drawing from life, Drawing by heart, Free and spontaneous drawing, Decorative drawing, Child's Psychology.

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué el dibujo no ha ocupado el lugar que le corresponde en el sistema educativo? ¿Por qué la escuela, en la realidad escolar del día a día, no ha posibilitado una mayor atención y



dedicación a este lenguaje? ¿Qué es lo que ha imposibilitado un mejor desarrollo del dibujo en las tareas escolares?

Diferentes personajes de la enseñanza del dibujo, ocupan nuestra atención. Son Alberto Blanco Roldán, Elisa López Velasco, Victor Masrera y Lorenzo Gascón Portero. Todos ellos fueron inquietos maestros de cómo enseñar a dibujar, y preocupados por la Escuela Primaria.

Las aportaciones españolas al dibujo, de todos ellos, nos aportan luz y claridad para comprender la importancia y trascendencia que tiene el dibujo para el desarrollo de la mente humana, y también para vislumbrar la interacción del hecho de dibujar y el conocimiento.

Si la naturaleza potencia de modo natural el dibujo en los niños/as, es porque el dibujo se convierte en instrumento de aprendizaje y desarrollo. Los autores comentados, cada uno desde una vertiente diferente, son coincidentes y unánimes en defender, proponer y desarrollar didácticamente, un lenguaje (el dibujo) como base y fundamento del conocimiento de la realidad.

## ALBERTO BLANCO ROLDÁN

Fue profesor de la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara, en los primeros años del siglo veinte. Publica, en el año 1919, una monografía titulada “El dibujo libre y espontáneo de los niños y su relación con la inteligencia”. Este libro del profesor Blanco Roldán, está planteado como un trabajo de investigación a partir del análisis de los dibujos de niños. Estimo que esta aportación bibliográfica, es hoy sumamente actual y moderna, a la vez que interesante, por considerar el dibujo como un acto de máxima importancia para los desarrollos y madurez del niño.

*“La pedagogía basada en la Psicología Experimental” -nos comenta Blanco Roldán- “está llamada a despejar e indagar los verdaderos caminos que hay que seguir en la educación de la niñez”. El profesor, alumno de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, exclama: “¡ya es hora de que la pedagogía y la psicología, tengan su justificación, su razonamiento propio, dado su rango de ciencias!”. Hace referencia el profesor Blanco Roldán, de los estudios realizados con relación al Dibujo, y expresa con claridad el “descontento hondo en nuestro espíritu, que ha perdurado años y años después de aquellas noches de academia aburridas, esperando que el reloj sonara, y con ella el cese del martirio de sombrear horas y horas partes de caras copiadas de láminas”. Concluye, este conciso preámbulo, con el deseo de que el libro que ofrece a los lectores “sirva de remisión a algunos niños de padecer, como nosotros, cuando, como ellos, tomábamos con gran ilusión los lápices y los soltábamos aburridos, con la íntima protesta del método del mal enseñar, por no decir de matar nuestra afición al Dibujo... la satisfacción sería completa”.*

El dedo ha sido puesto en la llaga; la copia tediosa de láminas, como única manera de aprender a dibujar. Esta ha sido la manera de enseñar Dibujo, la copia de interpretaciones de otras personas, de dibujantes, pretendiendo con ello lograr una disciplina que enseñe a mirar y a representar fielmente lo observado. Dibujos que se hacen sin orientaciones ni metodología.

¿Qué es lo que nos propone el autor, Alberto Blanco, como alternativa?. En primer lugar, alude al “dibujo libre y espontáneo del niño” como verdadero valor para ellos, enfatizando la estrecha relación de sus expresiones gráficas con la inteligencia. Propone a continuación los pasos seguidos, para lograr el fin propuesto en su libro. Estos son: 1º Obtener seis cuartillas dibujadas libremente por cada niño, tres de dibujos espontáneos y tres determinados. 2º Clasificar por edades. 3º Clasificación de los mismos, con arreglo al más justo criterio. 4º Examen especial de la atención voluntaria de los niños observados.

08Estas citas de Claparède y de Quenieux, son tan claras y a la vez tan actuales, que no precisa aquí más comentarios. Sin embargo, sí que he de apostillar que, en infinidad de ocasiones, el profesorado encargado de impartir la asignatura de dibujo, carece de criterios más fundamentados, de un conocimiento del alumno al que imparte su docencia, y muy escasa formación pedagógica, que le asesore su tarea educativa. Falta pues una seria formación didáctica para el profesor de dibujo. No basta con saber dibujar, ya que lo importante, para un profesor de dibujo es ¡cómo enseñar a dibujar!. Todo esto nos hace poner en primer término, la falta de una formación del profesorado, que en el año 1906 no estaba resuelta y que hoy continúa sin resolverse.

Prosiguiendo con el comentario del libro que nos ocupa, Blanco Roldán ofrece diferentes dibujos de niños procedentes de ambientes muy dispares: niños del Puente de Vallecas de Madrid, niños del centro de Alicante o niños de zonas rurales del norte de Guadalajara. Con estos dibujos analizados, pretende razonar, *“la influencia decisiva que el medio ejerce al niño”. En una palabra, “que los dibujos espontáneos infantiles son reflejo de los acontecimientos locales, que embargan a los niños”*. Prosigue con multitud de ejemplos, que ilustran notablemente sus afirmaciones: *“Cuando el niño se siente motivado y libre, manifiesta aquello que vive, aquello que le entusiasma y reclama su atención, sus juegos, experiencias vividas y en general los hechos que le rodean. En estos casos, los dibujos tienen verdadera importancia...Lo que los niños quieren dar a conocer como más interesante lo aumentan desproporcionadamente en sus dibujos, indicando con ello lo que consideran primordial, característico, lo que más les impresiona y su imaginación agranda”*.

A continuación comenta y pormenoriza los dibujos de diferentes edades y lugares, hace hincapié en las vivencias vividas y en cómo éstas se han interpretado, ateniéndose a lo que en cada momento su imaginación les dicta. Y concluye sus comentarios, apostillando: *“Por eso repetimos una vez más, que este campo de observación, que ofrecen los niños en sus dibujos libres y espontáneos, es de un incalculable valor para conocerles en las más íntimas manifestaciones de su espíritu”*. Llama “campo de observación” al entorno y vivencias de cada niño, y a cómo estas constituyen las verdaderas fuentes donde su imaginación se acopia y nutre. Son muy sabrosos e ilustrativos los comentarios que realiza el profesor Blanco, respecto a la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias: *“Verdaderamente descuidada en nuestro país, debe ser objeto de una propaganda intensa, para que dicha enseñanza, de un valor incalculable y base de toda habilidad manual, se facilite en las escuelas primarias y se realice como se debe (importantísimo asunto que preocupa a todos los estados que quieren tener buenos obreros, que son el fundamento de toda prosperidad industrial”*. Y continúa su discurso: *“no hemos de escatimar el aplauso que merece la gran labor de Victor Masriera, mas esto es poco, y nosotros deseáramos un estudio previo de las condiciones iniciativas y gustos del niño, para que en ese conocimiento se basase la metodología de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias”*. *“Algo esperamos de los profesores especiales y dibujo que, por oposición, han venido a las Escuelas Normales, casi todos conocedores de los procedimientos del citado Masriera; pero poco aún, porque son raros los que consideran lo que debe ser el dibujo como medio educativo general. Son muchos los que pretenden como fin formar artistas, dibujantes”*. Ante esa realidad, comenta con sabroso gracejo y honda preocupación: *“Claro que es más brillante, de más renombre, de más viso y más apreciado por la gran masa del público ignorante el que un profesor de Dibujo dé a conocer su habilidad mediante los buenos artistas que forma, ¿pero es que debe ser esta la pretensión, al formar maestros que enseñen en sus escuelas el dibujo educativo? Indudablemente que no (afirma), ¡no debe ser esa la pretensión al enseñar dibujo a los maestros, como tampoco debe existir en el profesor de música el desatinado afán de formar músicos!”*.

No pueden ser estos comentarios más actuales, pero continuemos con lo que Blanco Roldán nos sigue diciendo (1918): *“Las reformas que se han hecho de los planes de estudios de las Normales indican lo que debe ser la enseñanza en ellas, y las pocas horas y cursos en que se deben iniciar a los alumnos en estas enseñanzas muestra que deben considerarse como un medio educativo que deberá emplear el maestro en la escuela, y que es de gran importancia; pero nunca como un fin: el de hacer dibujantes o músicos”...* “El objeto que se debe pretender -continúa diciendo Blanco- para el profesorado, mientras existan las Normales como lo están actualmente, es proporcionar al joven maestro una cultura general, especialmente esmerada, en las cuestiones fundamentales, antes que muy difusa, inculcarle un gran amor a los niños y a la escuela, y darle un racional e intenso conocimiento de las cuestiones pedagógicas y, con ellas, de los métodos de enseñanza, formas y procedimientos más convenientes para cada materia”... “El profesor especial que no se haya preocupado de conocer al niño y la Escuela primaria, lo que es preciso, no desempeñará bien su función de contribución a la formación de los maestros, puesto que la metodología de la enseñanza, y el enseñar a enseñar, lo hará deficientemente. Concretándonos al dibujo, diremos que esta es la causa de que, en general, los maestros no enseñan dibujo en las escuelas, y si lo enseñan, hagan antipático el aprendizaje de éste, a pesar de ser unos de los entretenimientos a que con más placer se dedican los niños, a la vez que un medio educativo incomparable”.

Parece que el profesor Blanco está dibujando y describiendo el panorama de los Centros de Formación del Profesorado actuales, vinculados a la Universidad). La formación de los maestros en las áreas de Dibujo (denominada hoy Expresión Plástica), sigue siendo muy deficiente, ya que en cada Universidad se han articulado las enseñanzas de un modo muy dispar, y en general carecen de unos planteamientos, investigación didáctica y metodológica, para ser capaces de ofertar unas líneas de actuación, válidas para el futuro maestro. Las Enseñanzas Artísticas en las Escuelas de Magisterio o en las Facultades de Educación, continúan siendo como un gran cajón de sastre, sin coherencia ni rigor científico en un porcentaje alto de casos. Las horas lectivas dedicadas a la enseñanza del Lenguaje Plástico y Visual han disminuido, comparándolas con los planes anteriores. No se realizan hoy copias de láminas, pero los ejercicios que se realizan, no mejoran a los comentados por Blanco Roldán.

Continuando con el análisis del libro, el profesor Blanco nos comenta: *“De lo que debe tratarse al enseñar el Dibujo a los niños en las escuelas primarias, es de proporcionarles una nueva y utilísima forma de expresión, que ha de servirles para los estudios de Historia Natural, Física, Geometría, Fisiología, Geografía, etc.. y en general, para todas las ramas de saber, en que sea aplicable.”* Blanco Roldán, aporta soluciones, diciendo: *“El método que se siga deberá tener como principal objeto enseñar a ver la naturaleza y educar, desarrollar la observación, para que llegue a ser lo más precisa posible, facilitando la expresión gráfica, de manera que llegue a ser reveladora fiel de nuestros pensamientos y de las cosas observadas”.* No se pueden condensar mejor sus ideas, que compartimos cien por cien. En este sentido el Dibujo se convierte en medio de conocimiento y herramienta de aprendizaje. Pero continuemos con nuestro maestro. *“Se deberá enseñar dibujo útil, no ese dibujo con pretensiones que trata de hacer de cada niño un artista, sino ese otro que tienda a dar a cada hombre un medio de expresión bella y elegantemente por medio de la escritura, de manera que a todos emocione estéticamente; es don de privilegiados; pero el exponer con claridad y fielmente los pensamientos debe ser un don de todos los inteligentes”.*

Pensemos que estas frases, escritas en una época en que los estudios de psicología del niño eran muy precarios, suponen un acierto sumamente precoz y avanzado, que nos llena de satisfacción

y alegría, y nos refuerza en nuestras convicciones respecto a lo que significa dibujar para el ser humano. Concluye este libro de Alberto Blanco, resumiendo en estas palabras: *“Hacer que los niños observen la naturaleza, para que la amen, la conozcan cada vez mejor, y la interpreten acertadamente. Para enseñar, es necesario ser amante de la infancia y versado en los asuntos pedagógicos más que artista con el lápiz o el pincel”*.

La misma denominación de Expresión Plástica, nos indica claramente la confusión y la falta de clarificación de la materia. Es notorio que el término expresión es totalmente parcial, faltando la otra cara de la moneda, la percepción. Ambos conceptos “percepción y expresión”, interiorización, aprehensión y proyección, constituyen los dos momentos de un todo.

## ELISA LÓPEZ VELASCO.

Maestra del Grupo Escolar Cervantes de Madrid, publica en Madrid en el año 1933, en la Editorial Espasa Calpe, S.A, un libro titulado “La práctica del dibujo en la escuela primaria”. Posee este libro de Elisa López Velasco, un tremendo interés, por diversas razones, primero, es curioso y raro que en esta época aparezca un tratado del dibujo realizado por una mujer, lo cual supone un gran avance; segundo, nos informa con nitidez de las preocupaciones pedagógicas y didácticas de principios de siglo (años 1910-1933); tercero, manifiesta criterios acerca de la psicología y la enseñanza del dibujo. En el libro que comentamos, quedan manifiestas las inquietudes, los criterios y concepciones, que sobre la materia de Dibujo se exponían en la primera treintena del siglo veinte. El trabajo de Elisa López Velasco, está constituida por cuatro volúmenes o tomos, ilustrados con dibujos de la propia autora que nos informa de las preocupaciones pedagógicas y didácticas de principios de siglo, referentes a la enseñanza del dibujo (1910-1933).

El primer tomo contiene un Prólogo sumamente interesante: *“La escuela, realidad viva social, no ha de quedar al margen de la renovación de nuestro tiempo, de ahí que investigue sus leyes metodológicas en la Psicología del niño y en el hacer escolar, que adecue sus medios y ensaye procedimientos pedagógicos”*. Elisa López Velasco, pormenoriza las exigencias del niño y las concreta en: *“(1) Libre actividad, como imperativo biológico, 2) Exigencias de la cultura; Placer del ejercicio como estímulo del trabajo y 3) Exigencia social; capacitación total humana”*. Estos tres imperativos que han de realizarse en el medio educador, en la Escuela. La escuela así entendida ha de ser activa. *“El Dibujo -dice López Velasco- como toda disciplina tiene en la formación humana un amplio margen de posibilidades. Es técnica de un hacer manual, pero es antes y sobre todo el cultivo de la emoción personal, del fino y trascendental sentir estético; es acción y sentimiento”*. El objetivo de la autora es el de encauzar el trabajo diario de la Escuela y en concreto de la enseñanza del dibujo en la “Escuela activa”. No surge este libro de un modo gratuito, ya que Elisa López Velasco, realiza visitas a diferentes países (Francia, Suiza, Alemania, Dinamarca, Suecia) y lo pone en práctica un año tras otro, diez años, día a día, en el Grupo Escolar Cervantes, escuela de ensayos pedagógicos del Ministerio de Instrucción Pública. Fruto de toda esta larga experiencia serán los libros que publica en Madrid y que ahora comentamos.

El propósito es muy concreto, nos asegura. *“Está pensado como guía práctica del hacer en dibujo, para el gran número de maestros de buena voluntad que tienen dificultades de orientación en el cómo puede enseñarse una disciplina esencialmente práctica, que apenas practicaron en la Normal”*... *“Es conveniente ser dibujante para enseñar dibujo, es cierto, pero se puede enseñar bien sin ser dibujante. Basta para ello con respetar siempre la personalidad del niño; sostener*

*su interés, graduar los modelos en orden a su dificultad, ponerlos ante la naturaleza y el arte como sugeridores de trabajo y dejar hacer...".* No pueden ser más elocuentes estas palabras de Elisa, ni más actuales. Hemos de pensar que en las fechas de principios del siglo veinte, los estudios de psicología del niño estaban muy poco desarrollados y eran muy escasos, esta situación era mucho más acentuada en España, comparándose con otros países de Europa (Alemania, Suiza, etc).

El libro prosigue con los criterios fundamentales del dibujo como una actividad escolar. Insiste en los criterios de Escuela Activa, y comenta; *"lo primero nos lleva a la psicología, lo segundo a la técnica"*, no como realidades opuestas y enfrentadas. El maestro ha de saber acomodarlas para que el niño se capacite. A este respecto, nos propone el Dibujo como el de mayor extensión en contenidos culturales que la escuela posee. Ofertándose como un lenguaje pleno. *"Pasó el tiempo en que enseñar era llenar. Hoy enseñar es hacer que el niño se manifieste al exterior y adquiera de paso determinados conocimientos. El Dibujo es expresión a través de una psicología; la del niño"*.

López Velasco habla de lenguajes, del dibujo como un lenguaje al servicio del aprendizaje, y prosigue: *"es una proyección que supone concepto, sentimiento y habilidad"*. No puede ser más concisa y profunda esta frase, condensando de un modo ejemplar lo que el dibujo nos ofrece; conceptos e ideas, sentimientos y habilidades. Estas reflexiones, del libro que comentamos, ponen de manifiesto la lucidez de criterio de esta maestra que parece adelantarse más de un siglo a su época. La actualidad de estos criterios vertidos por Elisa López, cobran mayor interés cuando relaciona el mundo de la conciencia y el inconsciente, al decir: *"En primer lugar el niño expresa en sus dibujos su recepción de la forma de un modo inconsciente, las múltiples sensaciones visuales, táctiles, musculares que le dan vida a su conciencia, nutriendo de paso la subconsciencia, según teoría herbartiana; segundo, expresa estos estados psicológicos (ideas) en representaciones gráficas"*. Concluye afirmando: *"no se concibe un niño que libremente disponga de papel y lápiz sin que proyecte con profusión, primero sus percepciones y sus ideas, lo que ve y le interesa y segundo su manera de sentir"*. Hemos de tomar literalmente las frases de Elisa López cuando propone: *"el dibujo por tanto, es lenguaje, Kerchensteiner, el organizador de las Escuelas de Munich, gran psicólogo especializado en dibujo infantil, ha dicho que lenguaje, dibujo y trabajo manual son la trilogía lingüística de la infancia"*.

Elisa López, hace una defensa del dibujo, considerándolo de una importancia capital y argumenta: *"Tiene el dibujo un gran poder de formación; los sentidos más ricos encuentran en su ejercicio el más acertado desenvolvimiento. Las facultades intelectuales, en el amplio campo de las sensaciones, percepciones y conceptos, ejercitan, cuando la orientación es acertada, el rico tesoro del juicio y del raciocinio"*. Estas afirmaciones han surgido en la autora, tras un largo camino de ejercitación práctica, de años de ejercicio del magisterio, por ello poseen una mayor relevancia. Pero es interesante releer los comentarios que emite, acerca de los niños y las niñas, cuando dice: *"Ha sido un error de nuestra escuela intelectualista, muy del siglo XIX, creer que el dibujo había de ser diferente en la escuela de niños y en la de niñas; partían del supuesto falso, de que era un arte más o menos práctico, casi sólo una habilidad manual, de aplicación utilitaria, y en este sentido tenían impuesto socialmente en el aprendizaje rumbos diferentes"*. Y prosigue: *"Hoy el dibujo es una disciplina escolar como la Geografía, la Aritmética o el Lenguaje; a nadie se le ocurre pensar que aquéllos y los demás contenidos escolares que integran la primera enseñanza han de darse de modo distinto en ambas escuelas, porque siendo formativas sus finalidades últimas en cada enseñanza, es antes la función educadora que realizan que la cultural,*

*aunque vayan íntimamente unidas. Del mismo modo en Dibujo su metodología es una porque uno es su fin educativo, y solo cuando buscan aplicaciones prácticas en los últimos grados de ambas escuelas, se diferencian en los temas de trabajo*". Esta realidad que Elisa López Velasco comenta, ha sido una constante muy arraigada en nuestra Escuela Española, hasta bien entrados los años 1970. Los niños intensificarán más los ejercicios de aplicación a las artes industriales y mecánicas y las niñas a las labores propias del hogar (costura, bordado).

Prosigue el Libro que comentamos, con el concepto histórico del dibujo, parte de la Antigüedad Clásica, para llegar al Renacimiento, valorándolo por lo que supuso al tomar el espíritu del hombre y criticando: *"Cuando llevó a la escuela en siglos posteriores ese abundamiento de láminas artísticas de estilos arquitectónicos de claroscuro sin vida y sin valor formativo para el niño en su edad escolar"*. Los comentarios que la autora propone sobre el siglo XIX son muy elocuentes e ilustrativos: *"Sigue siendo el dibujo la expresión fiel de un ejercicio sensorial (vista y tacto) con algunas ideas sin antecedentes fundados ni resultado positivo como lenguaje. Algunos conceptos aislados sobre el dibujo y su enseñanza de Comenio, Montaigne, Rabelais; algunas prácticas, más que felices, hechas con buena voluntad por los pietistas y filantropistas con Franke y Bassedow; la influencia roussoniana, beneficiosa para la enseñanza del dibujo espontáneo; la de Pestalozzi analítica, queriendo descomponer la forma en sus elementos básicos que influye en todo el siglo XIX y el resurgir de estos estudios con la psicología experimental para concretarse en los nuevos métodos que representa la escuela activa contemporánea, son todo el proceso histórico"*... *"Desde el renacimiento -dice Elisa López- hay una época intelectualista que mira más el contenido, la materia, que al niño en dibujo. Ha sido necesario ese movimiento intenso de la psicología experimental para que se parta en el dibujo de dos valores fundamentales: 1º, el niño (dibujo lenguaje); 2º, el contenido (dibujo técnico)"*.

López Velasco llega en su discurso al momento actual, La Escuela Nueva: *"Para esta nueva dirección, el dibujo en la escuela es antes que la escritura o simultáneo con ella, es decir ayuda a la escritura y la prepara, es además lenguaje"*... *"Del mismo modo el color interesa al niño antes que la forma. De ello deriva una corriente pedagógica de actualidad que intenta partir en dibujo del color y, así, dan lápices de colores para llenar formas; tal es uno de los ejercicios montessorianos"*. Concluye esta visión histórica con un alegato a la Escuela Activa, y comenta: *"El dibujo es subjetivo primero en cuanto al color y a él se entregan desde los primeros grados. Es lenguaje siempre, cuando el niño expresa libremente sus conceptos y estados emocionales; y tercero puede llegar a una capacitación técnica, y en tal sentido lo toma la escuela en los grados complementarios y de preaprendizaje"*.

He de señalar el acento que Elisa López pone, respecto *"al dibujo como un lenguaje"* en primer lugar, y en segundo lugar *"la consideración del dibujo como una manifestación de la subjetividad del niño/a"*, del mundo de las emociones y de los sentimientos, que permitirá entender y valorar sus producciones gráficas. En este aspecto Elisa López se adelanta a los criterios que en los años 1950 desarrollará Victor Lowenfeld. *"Lo psicológico y lo técnico en el dibujo, constituyen los dos principios básicos para la enseñanza del dibujo"*... *"Lo psicológico infantil son las fases, espontánea, imitativa, creadora, intelectual y emotiva por las que, evolucionando, pasa el niño"*... *"Lo técnico, en dibujo, es el dominio de la práctica, la pericia, conseguida primero dibujando libremente, luego sujeto a normas"*... *"pero en el discípulo lo técnico se adquiere inconscientemente, se asimila en el hacer constante ordenado, metódico y se llega al dominio de esos recursos sin propósito deliberado"*.



Nos sugiere la autora, una serie de líneas generales para la aplicación del dibujo en la escuela. *“No se puede aprender a dibujar más que dibujando”.... “El dibujo no se enseña, se aprende, es una autodisciplina en la que toman amplia parte las percepciones visuales, muy poca las auditivas y en gran intensidad las musculares”... “No es función de la escuela formar artistas”*. Estas afirmaciones tan rotundas, poseen plena actualidad, por desgracia. Hoy, metidos de lleno en el siglo XXI, en la escuela apenas se dibuja y en muchos casos las horas dedicadas al dibujo poseen un marcado tinte de “hacer artistas”.

Quiero destacar, dado su interés y por ser ciertamente ejemplares, los fines a conseguir por el dibujo, propuestos por Elisa López Velasco: *“Cuando la escuela establece una enseñanza como el dibujo, piensa siempre en los fines que realiza; fines constantes unos, fines limitados otros. En el niño los fines limitados se consiguen durante el periodo escolar y pueden concretarse así: fines de vida activa (el niño dibuja para cumplir una ley biológica), fines de vida sensitiva (el niño dibuja para perfeccionar sus sensaciones visuales, táctiles y motoras); fines de vida intelectual (el niño dibuja para expresar ideas mediante formas); fines de vida emotiva (el niño dibuja para dar a las emociones y a los hechos encadenados de un modo lógico en su espíritu una realidad) y fines puramente placenteros (el niño goza al dibujar, y el placer, según moderna teoría psicofisiológica, eleva al nivel de la vida y favorece su plenitud)”*. *“Los fines constantes que la enseñanza del dibujo puede señalar en el niño se refieren a su educación... por eso se dice que el dibujo, aunque sea en la escuela una enseñanza práctica, ha de tener fundamentalmente un sentido educador”*. Hace aquí la autora clara alusión a lo que hoy llamamos valores.

Elisa López Velasco hace alusión a las diferentes metodologías para la enseñanza del dibujo (p.33, tomo I). No está de acuerdo en los métodos empleados por el Renacimiento (Dibujo Académico), corriente que llega hasta el siglo XIX, porque argumenta: *“el niño quiere lo inmediato, le interesa lo conocido, pero lo quiere sintéticamente, concretamente, con vida, y al abstraer, de esas realidades elementos, y al separar la nariz de los ojos y el pie de la pierna, etc., se desconoce la manifestación primera del alma infantil y construir un método con apariencia de verdad, como los clásicos sofismas”*. La alternativa posee su origen en Pestalozzi, criticado por Elisa como un método “rigorista y geométrico”. Tras estos ensayos de cómo enseñar, nos propone un método en el que se concilie la necesidad de ir de lo simple a lo compuesto, con la obligación de dejar siempre al espíritu del niño en contacto con la realidad: *“método psíquico natural que respeta la graduación dentro de las formas sintéticas y vivas y quiere armonizar el encadenamiento lógico en la marcha gradual de la inteligencia con el interés del niño por los seres y las cosas que le rodean”*.

Para López Velasco, esta visión metodológica *“precisa graduar los modelos buscando los que presenten escalonadas las dificultades y atienda al interés sintético por la vida tan imperiosa en la infancia, tomando aquellos objetos enteros más inmediatos al niño y que encajan dentro de las formas más primarias”... “De este modo, tiende a la realidad psicológica, interés global, al desenvolvimiento intelectual, ley de la Naturaleza, y al cultivo del sentido artístico poniendo al niño en contacto con formas bellas”*. Nos ilustra con nitidez, como este método acerca al niño a su realidad cotidiana, desarrollando su capacidad de observador. Denomina este método, como Escuela Activa y Escuela Nueva, que son las *“avanzadas pedagógicas, no tanto por su contenido como por su método”* (pág. 32). Concluye exponiendo: *“Este método es intuitivo en las primeras edades, es gradual cuando toma la Naturaleza para interpretarla objetivamente, es intuitivo-creador en el dibujo decorativo, es matemático-natural cuando se aplica al dibujo geométrico, y*

*es activo siempre porque se funda en el hacer libremente dentro de un círculo obligado de modelos. Es libre en el procedimiento”.*

Se adentra la autora en la elección y la graduación de los modelos, como un material de trabajo. Tomándose de la vida objetos reales, concretos, objetivos e interesantes. Así los define, en contra de tantos y tantos modelos academicistas y fuera del interés de los niños. A este respecto argumenta: “se parte de conservar el interés del niño, el gusto por dibujar y no sólo conservarlo, sino despertarlo muchas veces y acrecentarlo siempre”. A este respecto, enumera un sinfín de ejemplos graduados, sumamente importante, objetos naturales y objetos industriales (así los denomina) siempre tomados del medio circundante. Quiero reseñar que los modelos para la primera infancia poseen más un carácter subjetivo: *“un cuento, una narración, que suscite el recuerdo sensible, reactivas de observaciones anteriores que tiene valor más por lo que sugieren que por lo conseguido”.* Otras veces propone *“estos modelos serán recuerdos de objetos tomados de su medio; hojas, flores, juguetes, herramientas, enseres domésticos, material de juego infantil, etc. para suscitar en torno a ellos otras formas sensibles”.*

Elisa López Velasco, pretende con esta publicación, aportar a los maestros/as todo un material válido para su tarea docente, estén donde estén, tanto en medios rurales como urbanos. En este aspecto esta obra es un maravilloso material didáctico para guiar al maestro/a en su tarea educadora. Por esto el análisis y clasificación del dibujo que nos propone López Velasco es importante: Dibujo libre o espontáneo, Dibujo del natural, Dibujo decorativo y Dibujo de memoria que describe así:

a) *“Dibujo libre o espontáneo, su valor psicológico y los múltiples intereses del niño (vida, color, forma)... como un lenguaje natural. En él acusa su vida interior; el subconsciente, de donde se mueven las infinitas sensaciones que el medio proporciona por los sentidos. Estos estados confusos se aclararán con repetidas sensaciones hasta alcanzar plenitud consciente y formar la vida intelectual y sensitiva compleja”.* (Tomo I- pág. 44).

b) *“El dibujo del natural es la observación directa del mundo corpóreo en su aspecto formal y perspectivo, nos lleva al dibujo realista.”* (López Velasco propone en este apartado de dibujo del natural el estudio de la forma, el color, el tamaño, la luz, la situación, la perspectiva. Ofreciendo ejemplos numerosos y mejores y sabrosos comentarios de cómo hacer en cada caso.

c) El dibujo decorativo, es entendido por López Velasco, *“como la interpretación de la realidad, “no como es, ni como se ve, sino como se imagina”* (pág. 48). *Nos propone el ritmo y la repetición junto a la utilización del color de manera libre y espontánea* (pág. 72).

d) Concluye con el dibujo de memoria (pág. 74) *“Se practica, como espontáneo, desde los primeros años de la escuela. Tres finalidades expresas posee este dibujo de memoria (sigue diciendo), la primera despertar las múltiples sensaciones que yacen en la subconciencia por faltas de interés o relaciones asociativas, la segunda, reforzar las imágenes sensibles para que acudan fácilmente al mandato de la voluntad, y la tercera, ejercitar el sentido muscular dándole seguridad en la representación de la forma”.*

El segundo tomo de la obra de Elisa López Velasco (La Práctica del Dibujo en la Escuela Primaria, Tomo II) comienza con unas notas generales aplicables a los grados de primero y segundo. Hace hincapié en el fundamento del dibujo para los primeros años, como un lenguaje: *“Ampliar el contenido de su mundo interior y dotarlo de una expresión gráfica adecuada y sincera”* (pág.5). Elisa López, insiste en la comparación del dibujo con el lenguaje, que igualmente precisa de un



vocabulario, este será el dominio gráfico para la representación de la forma. Para los primeros años, insiste en propiciar un mayor estímulo al dibujo espontáneo, *“de las sensaciones corpóreas de la realidad real y de la realidad imaginada, con un poco de memoria sensible de esas sensaciones”* (pág. 6).

Este segundo tomo, propone 30 ejercicios, divididos en: ejercicios de dibujo libre y ejercicios de dibujo del natural, alternativos. En cada ejercicio, especifica su finalidad, los modelos a elegir y el procedimiento de trabajo. Quiero reseñar las propuestas de López Velasco, por su valor didáctico y porque reflejan claramente su concepción del dibujo. Con respecto al Dibujo del Natural, los ejercicios son: *“formas en contraste – proporcionalidad – tamaños relativos – situación y proporción – situación y lejanía – grupos de objetos”*. Para el Dibujo libre, ofrece: *“un cuento – interpretación libre de formas, utilizando el recorte y los papeles de colores – una fábula – la verbena o feria del pueblo”*.

En la especificación de “la finalidad” de los ejercicios enumerados, acerca del dibujo libre y espontáneo, López Velasco, nos aporta con nitidez sus planteamientos educativos: *“Adquisición de sensaciones visuales – adiestramiento muscular por el ejercicio – conocer las preferencias y sus posibilidades técnicas para la expresión gráfica – expresión y síntesis de su manera y posibilidades de reaccionar – conocer y explorar la progresión o no en sus tareas – sugerir situaciones cada vez más difíciles de interpretar gráficamente”*. La finalidad del Dibujo del Natural es: *“Adquisición de sensaciones visuales, con una disposición mayor para expresar lo conocido – observar las formas y ejercitar el manejo del lápiz para interpretar una forma – intentar fijar de modo sintético las diferencias de forma que presentan los objetos – observar proporciones y tamaños – aprender a observar dónde están situadas las cosas con respecto al fondo – observar las partes ocultas, como complemento de la forma y tamaño”*.

Con respecto al dibujo de memoria e imaginación, la finalidad es: *“Hacer que la atención sea intensa y la imagen evocada de la sensación – ver qué valor tiene la fuerza representativa de cada uno (las sensaciones asociadas de María Montessori, comenta López Velasco) – solicitar el interés, satisfaciendo la natural actividad infantil en el hacer manual – recordar formas evocándolas – escribir su nombre y representarlas gráficamente (se cumple la Trilogía Lingüística de la infancia, según Kerschenteiner, lenguaje, dibujo y trabajo manual, detalla López Velasco) – despertar y reforzar las imágenes sensibles que yacen en la subconciencia”*. La finalidad del dibujo decorativo es: *“Observar cómo las cosas de su entorno y medio están adornadas y decoradas – que se acostumbren a interpretar con sentido el ritmo de toda decoración – iniciarlos en la utilización de los ejes de simetría para decorar – adquirir la noción de motivo decorativo”*.

Reseño los “Modelos” que Elisa López describe, porque suponen una ruptura con los modelos propuestos para dibujar en la mayoría de los manuales “academicistas”, imperantes y muy generalizados en aquellos años (1915-30): *“cuchillos, un tenedor, una cuchara, un martillo - hojas naturales - un compañero de clase niño o niña - frutas - botellas de formas diferentes - colección de medidas del sistema métrico - macetas - embudos - pucheros de diferente forma y tamaño - cántaro - botijo - cuerpos de revolución, cilindro, cono, esfera”*.

Los comentarios vertidos por la autora respecto a “procedimientos”, son unos auténticos manuales de pedagogía, de cómo enseñar a dibujar y de sabias orientaciones para los maestros/as. López Velasco desgana una serie de normas de actuación práctica para la tarea diaria que indican paso a paso lo que el niño/a ha de realizar. El Tomo III de la Práctica del Dibujo en la Escuela Primaria, comienza con unas notas generales, que selecciono y comento:

*“Lenguaje gráfico e iniciación técnica son los objetivos de este segundo ciclo en la enseñanza del dibujo, lenguaje, porque busca siempre la doble expresión de lo percibido y de lo apercebido. La realidad intuida sensiblemente y el concepto elaborado”, nos dice López Velasco. No pueden ser más elocuentes estas palabras, que podrían ser actuales. Lo que interesa es que el niño se enfrente con la realidad y la observe, la asimile, la vea y la conozca y poder representarla e interpretarla libremente. “Se intensifican aquí el dibujo realista del natural y el decorativo, se incluyen ejercicios de dibujo libre y de memoria y se inician en el geométrico”. Estos son los contenidos de este tercer volumen, “pretendiendo e indicando cómo puede procederse al observar, pero dejando siempre libres las iniciativas”.*

Elisa aporta siempre sus comentarios de cómo tratar a los niños/as y respetando siempre su personalidad e iniciativas, valora el entusiasmo que el niño, de un modo natural, manifiesta por el dibujo: *“respetar éste y encauzarlo para que llegue a interés múltiple creador es, principalmente, la obra de la escuela”.* Y más adelante dice: *“Esta (se refiere a la escuela) debe dar los materiales, presentar los estímulos, satisfacer las exigencias del creciente afán de conocer que tiene el niño y orientar su actividad en el sentido más provechoso”.* La insistencia de la autora por propiciar y alentar la propia observación del natural, combinándolo con las propuestas personales de interpretar y de crear, son los dos pilares fundamentales. En cuanto al método, nos dice Elisa: *“Los grados superiores no hacen más que ensanchar, como círculos concéntricos, las nociones y prácticas de cursos anteriores... no variará del anterior más que en los modelos”.* *“Naturalmente que habrá grandes diferencias entre el modo de observar y representar el modelo en un niño de seis años y otro de doce; pero esa diferencia no perturbaría la finalidad de la lección, sino que, al contrario, esa finalidad, una en esencia, se diversifica en cantidad, conservando la unidad inicial”.* *“Cada niño (sigue argumentando López Velasco) ante un modelo, observa lo que puede, y ese esfuerzo normal se completará con la advertencia particularísima que el maestro debe susurrar en cada caso concreto psicológico y técnico”.* *“Habrá de atender a cada caso, sabrá lo que debe exigir de cada uno y tendrá flexibilidad”.*

Los ejercicios están divididos como en cursos anteriores en dibujo libre y de imaginación, dibujo del natural, dibujo de memoria, dibujo decorativo y dibujo geométrico. El orden de estas propuestas, será el mismo para los grados quinto y sexto y séptimo y octavo, esto es: primero, el dibujo libre y espontáneo, seguido del dibujo del natural, para terminar en tercer lugar, con el dibujo geométrico y decorativo.

Quiero concluir el comentario del Volumen IV, con un párrafo lleno de interés. *“Los modelos tienen la máxima amplitud dentro de su única exigencia: la belleza. Nunca debe perder de vista el maestro que esta enseñanza, si es manual, entra por los sentidos y la razón; pero debe sintetizarse educativamente en una amplia aspiración de belleza y en una proyección de belleza que matice todos los aspectos de la vida adulta”* (Pág. 8, Volumen IV).

## **VICTOR MASRIERA.**

Pedagogo insigne, conocedor de los estudios sobre el niño y su expresión por el Dibujo que en Alemania se realizaban a primeros del siglo veinte. Conocía y hablaba alemán y francés, lo que le capacitó para leer y conocer tendencias y orientaciones didácticas foráneas de primera mano. Gran dibujante y experto en la Enseñanza del Dibujo. Fue Director y alma del Curso Permanente de Dibujo de la Dirección General de Primera Enseñanza. En estos cursos impartidos a maestros

y a profesores fue explicitando y desarrollando sus enseñanzas pedagógicas. Por su aula pasaron muchos buenos profesores de Dibujo (Maestros, Profesores de Enseñanzas Medias, Profesores de Escuelas Normales, Profesores de la Academia de Bellas Artes). En el año 1933, Victor Masrera hace la traducción y el prólogo del libro “El Dibujo al servicio de la Educación” de L. Artus Perrelet. (Editado por Francisco Beltrán: Librería Española y Extranjera).

En la Introducción de esta publicación, Victor Masrera propone: *“Madame Artus Perrelet, siguiendo a Froebel y Montessori, quiere que los niños empiecen por familiarizarse con los cuerpos geométricos puros, relacionando constantemente los elementos geométricos puros con estados emocionales y aspectos de la naturaleza que armonicen con estos”*. Y prosigue en el prólogo: *“Hermosa visión de artista, que debiera ampliarse y desarrollarse”*. Además, une el dibujo con el canto y la gimnasia. No se contenta con que trabaje sólo la inteligencia, ni que sea el dibujo solo educación visual y manual; quiere llevar a una acción que mueva al niño por entero. Masrera nos propone en su comentario la unión del canto, la gimnasia y el dibujo, busca la unidad y dice al respecto: *“Tendemos a un tipo de vida más sencillo y más humano, no primitivo, sino más puro y simplificado”*. *“La Escuela Primaria actual carece de unidad”*, afirma rotundamente Masrera. Por ello le interesa el libro de Mme. Artus, en el que propone las relaciones del dibujo con las demás enseñanzas, enunciando: *“El estudio de las relaciones de las diversas enseñanzas para emprender una labor de sintetización de la Escuela... sean Ciencias y Artes los principales sostenes de la Escuela”*, y concluye diciendo: *“Sólo así llegaremos a una Escuela rica, compleja y sencilla como la vida misma”*.

He aquí, en boca de Victor Masrera, uno de los objetivos fundamentales del dibujo en la Escuela Primaria, servir de nexo de unión, de herramienta básica de conocimiento para las demás áreas educativas. Por otro lado, el interés de unificar los lenguajes: Visual, por el Dibujo; el lenguaje Auditivo, por la Música; y el lenguaje Corporal y Motriz, por la Educación Física, ha sido una vieja aspiración, recogida por los Diseños Curriculares que la Ley de Educación actual (2002) propone: Enseñanzas Artísticas, unificadoras e integradoras del lenguaje Visual y Plástico, de la Música y de la Dramatización. Sobre este asunto, quisiera poner el acento, y señalar ¡cuánto nos queda por hacer e investigar en Educación!. Queda como un ideal a conseguir y a desarrollar en el Sistema Educativo actual, y llevar a cabo, en la práctica educativa este criterio de Enseñanza Artística.

Usaré las palabras de Victor Masrera, en el prólogo a su obra “El Dibujo para todos” (Madrid, 1917), que manifiesta con toda claridad las inquietudes comentadas; *“... ¡Ah, si nos interesáramos de veras en la cultura de nuestro pueblo! Entonces podríamos justamente llamarnos patriotas y amantes de la Humanidad, y entonces también, tomaría el dibujo el lugar importante que le corresponde en la enseñanza general, por ser una manifestación muy honda del espíritu y al mismo tiempo el mejor camino para llegar al conocimiento de lo que nos rodea. Él contribuye a formar y ensanchar nuestro espíritu, dándole un medio poderoso para que pueda comunicarse con los demás; con él se representan las formas de la Naturaleza y pueden expresarse nuestros más íntimos pensamientos”* (pág. 11).

En el año 1917, Victor Masrera edita un libro titulado “Manual de Pedagogía del Dibujo”. Se trata de una sencilla obra, a modo de Método pedagógico para enseñar a Dibujar, obra ilustrada con 137 grabados. Grabados tomados de la vida cotidiana, objetos comunes de la casa, del trabajo, cuerpos rectilíneos, curvos, etc., cuerpos poliédricos sencillos, cuerpos de revolución, animales, plantas y flores, hojas, insectos, frutas, perspectivas de construcciones, etc. Todos estos ejemplos, grabados, como los denomina Masrera, pretenden ser, claro exponente de la representación de los

objetos que nos rodean, rompiendo la tradición de exponer como modelos, las figuras y elementos de la concepción clasicista de las Academias de Dibujo (figuras y esculturas griegas y romanas, hojas de acanto, relieves de elementos de los órdenes arquitectónicos, etc.).

Dejemos que sea el propio Víctor Masriera, el que nos ilustre y justifique, el por qué propone estos ejemplos y no otros. Para ello, nos adentramos en su obra, de 1911, “El Dibujo para todos” Editada por Calpe Compañía Anónima de Librería, Publicaciones y Ediciones, Madrid – Barcelona, ilustrada con 103 grabados. Dice en ella: “*Se cree equivocadamente que el aprender a dibujar entraña la pretensión única de ser artista y llegar a sus altos vuelos*”, nos comenta, “*como si el aprender gramática, aprender a leer y a escribir significase la pretensión de ser literatos*” (pág. 10 del Proemio). “*¡Ah, si nos interesáramos de veras por la cultura de nuestro pueblo! , entonces tomaría el dibujo el lugar importante que le corresponde en la enseñanza general, por ser una manifestación muy honda del espíritu y al mismo tiempo el mejor camino para llegar al conocimiento de lo que nos rodea*”. El interés que nos brinda es sencillamente “relacionar el Dibujo con la Vida, con la realidad que nos rodea” (p. 11). Estas orientaciones que Masriera propone, surgidas a lo largo de muchos años de dedicación a la enseñanza del Dibujo, y verificadas en “*El Curso Permanente de Dibujo de la Dirección General de Primera Enseñanza*”, enseñanzas recibidas en el mismo por muchos maestros y profesores de dibujo y las ideas en él divulgadas han contribuido principalmente a la presente publicación”, (se refiere al libro “El Dibujo para todos”, que comentamos). “*Podemos dividir el dibujo en dos grandes grupos -prosigue Masriera-, el de adquisición y el de invención*”. En el primer grupo se hace referencia clara al mundo circundante, a expresar e interpretar cómo son las cosas, a comprender la forma, la estructura o la constitución de la realidad. El segundo grupo, tendrá como fin la expresión personal de las ideas y de los pensamientos, haciendo clara alusión a la subjetividad.

La obra que parafraseamos, pretende ser una guía, un método sencillo y eficaz, para mostrar directrices en la enseñanza del dibujo y para orientar al dibujante. Tras una amplia introducción y preliminares, (¿Qué es el dibujo? Extensión del dibujo. El dibujo general. División del dibujo. Elementos esenciales del dibujo. La belleza en el dibujo), comienza la primera parte con los rudimentos para empezar a dibujar, (el encaje - uso de la plomada - la Geometría y la decoración - las estructuras de los modelos - impresiones del natural - el movimiento). Estas lecciones, con sus respectivas orientaciones, tanto para el profesor como para el aficionado. “*Es cierto que es más bella la Venus de Milo que uno de estos cuerpos, pero se ha demostrado, que los niños aprenden más en las lecciones de cosas, que recitando los poemas de Homero. Uno de los principios fundamentales a toda enseñanza, es el de hacer pasar al alumno de lo conocido a lo desconocido; lo conocido es lo que le rodea, son los objetos más familiares y vulgares, y tienen una gran ventaja para ser dibujados, y es que son mucho más sencillos que las formas que el arte más sublime nos legó*”.

La segunda parte de esta interesante obra de Víctor Masriera, comienza con la lección de “Las relaciones de la Geometría y de la Perspectiva con el dibujo” (cuerpos poliédricos - cuerpos redondos - proyecciones ortogonales de cuerpos geométricos sencillos - perspectiva de observación - el horizonte y el punto de fuga). La tercera parte, inicia su desarrollo con “El claroscuro - el encuadramiento - apuntes de movimiento - dibujos anatómicos y esquemáticos).

Tomaremos las últimas frases de las “Conclusiones” para cerrar estos comentarios a la obra de este insigne pedagogo, que se interroga diciendo, “*¿No puede ser el estudio de las formas exteriores el camino para que nuestro pueblo sienta algún día la santa inquietud de escudriñar*

*las causas de estas formas, y que como resultado de un profundo estudio del mundo visible, pueda volar al de lo invisible en alas de los más puros ideales?”.*

## **LORENZO GASCÓN PORTERO.**

Maestro de escuela y ejemplar enseñante del Dibujo. Fue alumno de Victor Masriera en los cursos para maestros, pasó por las escuelas de Artes y Oficios y por la Especial de Pintura, Escultura y Grabado, que regía Francisco Esteve Botey. Escribió en el año 1934 un libro titulado “Cómo se enseña el Dibujo y las Bellas Artes en la Escuela”, y dado su interés entresacaremos algunas ideas básicas al hilo de nuestras inquietudes: *“La enseñanza del Dibujo es hoy de una importancia grande en la Escuela. No es ya un auxiliar, ni solamente un lujo, sino una base para la expresión de todas las demás materias, y de desarrollo de los sentidos. El diagrama, esquema, el mapa, la ilustración de trabajos de clase, etc., son una necesidad”*. Y prosigue Lorenzo Gascón, *“La enseñanza del dibujo no es tampoco sólo un problema de educación manual y de los sentidos corporales, sino también de la inteligencia”*, *“El disfrute que proporciona el dibujo, la combinación de crear formas, la improvisación de motivos, la apreciación de proporciones, el buen gusto y el acertado juicio sobre lo que se ve, son cosas que, adquiridas por adiestramiento de la inteligencia, juntamente con los sentidos, producen bienestar y mejoramiento en el individuo, placer y elevación”*. *“El hecho de saber ver, integrado por una parte mecánica, acaso inconsciente, la reproducción de la imagen en la retina, y por otra más importante, la de calcular, medir, combinar, y esforzarse en retener a nuestra disposición lo visto e interpretar, es esencial en el niño”*. Este texto de Gascón Portero es actual, está lleno de conocimiento de la infancia y de cómo es posible el aprendizaje y el desarrollo de la mente del niño a partir de una sabia enseñanza del Dibujo.

## **CONCLUSIÓN**

¿Qué podemos deducir de todas estas enseñanzas que hemos analizado en los tratadistas del Dibujo reseñados, Alberto Blanco Roldán, Elisa López Velasco, Victor Masriera y Lorenzo Gascón Portero?. El dibujo es una auténtica interpretación personal de la realidad, fruto de la necesidad de explicar, comunicar y expresar, el conocimiento que de la misma realidad se posee. Los niños/as comunican y proyectan todo su mundo interno por medio de las líneas y formas del dibujo. El dibujo en este sentido afianza el conocimiento que se posee de ese mundo. Estas razones, manifiestan claramente la importancia y trascendencia que poseen los garabatos y los dibujos, de cualquier persona o niño, para el desarrollo de la inteligencia y el conocimiento. El dibujo es un auténtico lenguaje expresado con imágenes cargadas de significación simbólica y emocional.

El objetivo principal del dibujo en las diversas etapas educativas, consiste en propiciar un aprendizaje que posibilite su propia evolución expresiva, más que darles una serie de conocimientos técnicos y teóricos, necesarios para que se expresen. En todo dibujo, la mente realiza una labor de síntesis y esquematización. Tarea sumamente importante por su proceso de subjetivación, por parte del que interpreta y expresa. Así pues, los datos aportados por la mirada se suman y entrelazan con infinidad de otros datos; unos culturales, otros, afectivos o puramente

sensoriales, etc., logrando al final la expresión. A este respecto Bruno Munari (4) dice; “*cada uno ve lo que sabe*”, significando el carácter personal y autónomo que tienen “*la mirada y el dibujo*”.

La mano, para el que dibuja, es una mecánica del cerebro. La mano como una exteriorización de la mente. Podemos afirmar que dibujamos con el cerebro y que el cuerpo entero se haya presente en el gesto del dibujo. Desde estos principios se han de analizar y enjuiciar los primeros garabatos y dibujos de los niños. El gesto manifiesto en el dibujo expresa las imágenes presentes en el que dibuja y también su personalidad entera, “*cabeza, corazón y la mano*”. El dibujo es una disciplina idónea para desarrollar el sentido de la observación visual. Observación que supone un constante esfuerzo de comprensión de la realidad entera, que incluye; al ser humano, a los animales, la naturaleza y las plantas en general, los objetos cotidianos y también los acontecimientos y eventos de carácter social y de relación con “lo otro”, que se miran y escrutan con atención. Partir de la observación del natural, del entorno cotidiano, ha de constituir el principio rector para dibujar.

Desde el punto de vista educativo, crear un clima de libertad expresiva, logrando en la escuela infantil un ambiente que favorezca y estimule esa libertad en la expresión en general y en dibujo, ha de constituir para todo buen educador, un principio básico y prioritario. Las formas expresadas por el dibujo, se alían con los demás lenguajes, corporal, verbal, auditivo, etc., manifestando por sus líneas y estructuras el secreto encanto de la comunicación.

El dibujo, también, es un análisis del entorno, no sólo en su apariencia externa, sino en sus signos y códigos más elementales, como por ejemplo; las formas verticales transmiten ideas de estabilidad y acción, las líneas curvas son más agradables y transmisoras de conceptos de dulzura y agrado, en comparación a lo anguloso, que comunica idea de agresividad y dureza.

Pensemos que en el análisis de la realidad están presentes, de un modo activo, una serie de sensaciones y sentimientos que impregnan la objetividad de unas u otras formas, igual que el color que está en continua interacción con lo afectivo. Las cosas que nos rodean, la realidad entera, lo objetivo y lo subjetivo, la razón y los sentimientos. Aquello que se ve y aquello que se sabe. Son los materiales con los que el individuo se expresa y crea, conoce y siente. En la realidad comunicada y creada, en el medio de nuestra existencia, en el entorno, la casa, nuestra casa, nuestra familia, la escuela, los compañeros, el pueblo o ciudad, la naturaleza, los animales, etc. (realidad que comienza en el niño por su propio cuerpo y tras una apertura gradual, el mundo de lo demás, el yo y lo otro).

La acción de dibujar implica siempre una lectura, objetiva y subjetiva de la realidad. En este sentido saber leer, es saber comprender. El dibujo expresa, de un modo visible esa realidad subjetiva. Es una manifestación interpretativa de aquello que se siente y piensa. Para poder analizar y conocer qué es lo que el niño ha realizado en su dibujo, se ha de analizar su proceso de elaboración, sus comentarios verbales, los sonidos que acompañan a los garabatos o formas, etc., y de esta manera, aproximarse a la riqueza expresiva y comunicativa de tales líneas, puntos, gestos. Por esta razón, interesa igualmente en los análisis de estas auténticas manifestaciones proyectadas, la ubicación donde traza el niño/a sus dibujos (centrado, en un extremo, juntos, etc.), el grosor, la estructura y la fuerza del trazo, etc.

Dibujar es una tarea intelectual que supone una comprensión de las cosas, desarrollando un sentido crítico y selectivo de esa realidad. Favorece a la par, la curiosidad visual y el interés por seguir mirando hacia fuera. Por tanto el dibujo siempre es una interpretación original, por lo que supone de comprensión y también por las modificaciones creativas personales, realizadas en el dibujo.



## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- Blanco Roldán, Alberto (1913). *Pedagogía del Dibujo*, Escuela Superior del Magisterio, Madrid
- Blanco Roldán, Alberto (1917). *El Museo Pedagógico y su contribución a la Formación del Magisterio*, Hernando, Madrid
- Blanco Roldán, Alberto (1919). *El dibujo libre y espontáneo de los niños y su relación con la inteligencia*, Imprenta Julio Casado, Madrid
- Gascón Montero, Lorenzo (1934). *Cómo se enseña el Dibujo y las Bellas Artes en la escuela*, Joaquín Ortiz, Madrid
- López Velasco, Elisa (1933). *La práctica del dibujo en la escuela primaria*, Espasa Calpe. Madrid, 4 volúmenes
- Masriera, Víctor (1911). *El Dibujo para todos*, Espasa Calpe, Madrid,
- Masriera, Víctor (1918). *Manual de Pedagogía del Dibujo*, Librería y Casa Editorial Hernando, Madrid, 2ª ed. renovada, con ilustraciones.
- Masriera, Víctor (1923). “La estructura técnica del dibujo y el fundamento de un nuevo método”, en *Revista de Escuelas Normales*
- Masriera, Víctor (1927). *El Dibujo en las Oposiciones del Magisterio*, Sucesores de Rivadeneyra, S.A., Madrid
- Masriera, Víctor (1928). *El dibujo en la escuela*, Saturnino Calleja, Madrid, con 47 grabados.
- Masriera, Víctor (1933). “Como se enseña a dibujar”, en *Revista de Pedagogía*, p. 1966, Madrid

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

- Artus-Perrelet, L. (1935). *El Dibujo al servicio de la educación*, Librería Beltrán, Madrid, Traducción y prólogo de Víctor Masriera, con 29 grabados
- Bartolomeis (1998). *El color de los pensamientos y los sentimientos*, Octaedro Barcelona
- Chauchard, Paul (1972). *El cerebro y la mano creadora*, Narcea. Madrid
- Edwards, Betty (2000). *Aprender a dibujar*, Blume, Madrid
- Eisner, E.W. (1995). *Educación y visión artística*, Paidós, Barcelona
- Eisner, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*, Martínez Roca, Barcelona
- Fernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*, Octaedro, Barcelona
- Kellog, R. (1965). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Cincel Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires
- Matthews, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*, Paidós, Barcelona 20
- Maillo García, Adolfo (1928). *El Dibujo Infantil. Psicología y Pedagogía*, Tipografía de El Noticiero, Cáceres, 93 p., octavo mayor
- Merodio, Isabel (1989). *Otro lenguaje: la enseñanza de la expresión plástica*, Narcea, Madrid.
- Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño*, Psique, Buenos Aires
- Piaget, J.(1973). *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madrid
- Sanz, J.C. (2002). *Diccionario del color*, Akal, Madrid
- Solana, Ezequiel (1935). *Dibujos para el Maestro*, El Magisterio Español

- Trillo Torija, Manuel (1933). Dibujo Lenguaje, Magisterio Español, Madrid
- Trillo Torija, Manuel (1952). Lecciones de dibujo para la escuela primaria, Magisterio Español, Madrid, 152 p. cuarto, ilustraciones del autor.
- Vigotski, L.S. (1982). La imaginación y el arte en la infancia, Akal, Madrid
- Widlocher, D. (1971). Los dibujos de los niños, Herder, Barcelona





# EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE LA ONG “BASIDA”

Juan Agustín Franco

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación consiste en analizar las características del proyecto pedagógico de una ONG especializada en la atención a enfermos de SIDA, denominada “Basida”. Para lograr el objetivo propuesto se realiza un análisis empírico de la estructura educativa de esta comunidad terapéutica para enfermos de VIH/SIDA. Las principales variables consideradas en el estudio hacen referencia a datos de 10 años, de 1996 a 2005, relativos al número de personas residentes y voluntarias, clasificando éstas últimas conforme a su nivel de dedicación temporal en 2005.

**PALABRAS CLAVE:** Basida, Voluntariado, Proyecto educativo.

## ABSTRACT

The main aim of this research focus on analyzing the pedagogic project's features of a NGO which is specialized in the service for AIDS sufferers, called “Basida”. An empirical analysis of the educational structure of this therapeutics fellowship for HIV/AIDS sufferers is made to reach the proposed goal. The main and considered variables at this work refer to ten years' data, from 1996 to 2005, related to the number of resident and voluntary people, classifying those ones according to their level of temporal dedication.

**KEY WORDS:** Basida, Volunteering, Educational project.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este estudio es analizar el proyecto educativo de una ONG española especializada en la enfermedad del SIDA, denominada Basida ([www.basida.org](http://www.basida.org)). Haciendo especial hincapié en una perspectiva de género, relacionada con el papel que las mujeres desempeñan en la problemática de esta enfermedad, por un lado como enfermas y por otro como cuidadoras de las personas enfermas

Para alcanzar el objetivo propuesto se realiza en primer lugar una panorámica general sobre la problemática del SIDA, evidenciando la importancia de abordar el estudio de esta cuestión desde una óptica de género. Posteriormente se realiza un estudio del proyecto pedagógico de “Basida”, analizando un conjunto de variables sociológicas correspondientes al año 2005, recogidas en la “Memoria de gestión de actividades 2005” de la entidad, particularmente el número de voluntarios clasificados según sexo, departamento en el que desempeñan su actividad y tipo de dedicación; así como el número de personas enfermas (“residentes”) según el sexo. Además,

para conocer más de cerca el día a día de la asociación se realizaron varias estancias de investigación colaborando como voluntarios en Basida-Navahondilla entre 2002 y 2005, siendo el periodo más largo de permanencia a tiempo completo el comprendido entre 25/12/2002 y 25/05/2003. Por tanto, la hipótesis que se pretende contrastar es que la enfermedad del VIH/SIDA está sufriendo un paulatino proceso de feminización desde las dos vertientes que puede abordarse la misma, desde el lado de la población afectada por el virus y desde el lado de la población que realiza los trabajos para paliar sus efectos, que van desde la prevención al cuidado de los enfermos terminales.

El proceso educativo en relación al SIDA puede abordarse desde dos ópticas diferentes, pero complementarias:

- El proceso educativo en la persona enferma. En Basida este proceso se enmarca en el programa de “desintoxicación y de rehabilitación social, prevención y asesoramiento en VIH/SIDA”.
- El proceso educativo en la persona voluntaria. En Basida este proceso se enmarca en el programa de “formación de voluntariado”.

El primer enfoque es el más estudiado, puesto que el SIDA constituye una encrucijada de múltiples formas de violencia contra la mujer, específicamente la mujer del Tercer Mundo. Las mujeres con VIH/SIDA se ven relegadas a una vida mísera, estigmatizadas, discriminadas y sometidas a más violencia en su entorno familiar y en la comunidad en general. Las mujeres pobres infectadas por el VIH se ven particularmente privadas de medios por su falta de acceso a la asistencia médica y a todo tipo de justicia. Muchos de los factores asociados a la posición subordinada de la mujer aumentan el riesgo de infección por el VIH. Entre esos factores se encuentran los siguientes: el analfabetismo y la pobreza, las situaciones de conflicto, la falta de autonomía sexual, la violencia sexual, la multiplicidad de compañeros sexuales, la trata destinada a la explotación sexual, la mutilación genital y otras prácticas nocivas, la prostitución y el matrimonio precoz.

Pero también resulta cada vez más importante el estudio de las relaciones entre la Mujer y el SIDA desde la óptica de las mujeres no como afectadas por el virus, sino como cuidadoras de las personas infectadas. De forma “obligatoria” en los países del Sur, y de manera “voluntaria” en el Norte. Por ejemplo, se ha investigado en una aldea de Tanzania que un tercio del trabajo doméstico correspondía a asuntos relacionados con la enfermedad del SIDA. Otras investigaciones han estimado que un 90% de la asistencia dedicada a la enfermedad se proporciona en el hogar. En Swazilandia la matriculación escolar ha descendido en un 36% por causa del SIDA, y esa reducción afecta primordialmente a las niñas (ONUSIDA, 2004).

Por otra parte, se trata de un fenómeno de creciente interés, particularmente en las sociedades “avanzadas” del Primer Mundo, ligado al incremento de ONGs y de actividades de voluntariado de todo tipo, incluyendo la creación de nuevos puestos de trabajo relacionados con la asistencia social de los colectivos más vulnerables (enfermos, ancianos, infancia, inmigrantes, minorías étnicas), desempeñados mayoritariamente por mujeres, como consecuencia de la precariedad laboral y del efecto de segregación horizontal en el empleo, es decir, las mujeres trabajan en sectores de actividad económica donde reproducen el papel tradicional de responsables del mantenimiento de la familia y el hogar (Artazcoz et al, 2004; Llopis y Agost, 2000).

## EL PROBLEMA DEL SIDA EN UN MUNDO GLOBALIZADO

En la actualidad el VIH/SIDA es la principal causa de mortalidad en el África Subsahariana y la cuarta en el mundo. Aunque países como Brasil, Senegal, Tailandia y Uganda han conseguido frenar su avance, gracias a la aplicación de estrategias de protección de los Derechos Humanos que reducen simultáneamente el riesgo, la vulnerabilidad y el impacto de la enfermedad. La epidemia del SIDA debe su devastador crecimiento a diversos motivos de discriminación relacionados con el comportamiento, la raza, la edad, la orientación sexual, la renta per capita y el género. Desde la perspectiva de la educación se realiza esta investigación, con la finalidad última de proporcionar pistas para el diseño de programas y diseños curriculares que fomenten el estudio de los Derechos Humanos relacionados con esta enfermedad.

Las condiciones sociales y económicas precarias de la mujer incrementan notablemente su vulnerabilidad a la infección con el VIH. Combatir la discriminación contra la mujer y promover su igualdad y participación en relación con sus derechos reduce la vulnerabilidad de las mujeres (adultas y menores) a la infección.

La primera estrategia mundial de lucha contra el SIDA surgió en 1987 mediante la Resolución 40.26 de la Asamblea Mundial de la Salud. A partir de entonces los vínculos entre la enfermedad del VIH/SIDA y los derechos humanos se han reflejado en variadas legislaciones internacionales, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención de los Derechos del Niño y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer. Desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing, el VIH/SIDA se ha convertido en la epidemia más devastadora por sí sola de la historia moderna (Ertürk, 2003). En 2003 causó la muerte de más de 3 millones de personas en todo el mundo (ONUSIDA, 2003).

**Figura 1**



Los datos a nivel mundial sobre población afectada de VIH/SIDA demuestran claramente cómo el porcentaje de enfermos es significativamente mayor en las regiones más atrasadas económicamente, como se aprecia en la Figura 1. Además, los datos de los organismos internacionales constatan que la incidencia es mayor entre las mujeres que viven en regiones pobres, donde a su vez se encuentran las mayores tasas de analfabetismo mundial. De forma especial la virulencia del SIDA se percibe en la población africana subsahariana, la cual concentra el 70% de la población mundial afectada en el año 2002, donde, además, la mayoría de personas infectadas son mujeres, y la gran mayoría tiene entre 15 y 24 años (OMS, 2000). Los datos mundiales más recientes estiman que a finales de 2005 había 40 millones de personas infectadas por el VIH, y que en ese mismo año se produjeron 4 millones de casos nuevos y 3 millones de muertes a causa del SIDA (ONUSIDA, 2006).

El papel que el voluntariado está jugando en relación con el SIDA en los países del Norte es muy importante, pues, si bien el mayor porcentaje de personas afectadas es de sexo masculino, en España había 71.039 casos registrados de SIDA a mediados de 2005, correspondiendo a la C.A. de Madrid el 24% de los casos, y siendo el porcentaje total de mujeres del 19,84% (INE, 2007). Sin embargo, son las mujeres las que asumen nuevamente el protagonismo en sus aspectos de prevención, formación y cuidado de los enfermos<sup>1</sup>, aunque en este caso, aparentemente, sin minar su capacidad de decisión, ya que el coste económico de la atención y cuidado de los enfermos es asumido voluntariamente por las mujeres a través de su participación en entidades no lucrativas especializadas en esta enfermedad, lo cual puede ser un signo más de la precariedad laboral en los mercados de trabajo de corte neoliberal. En España se han estimado en más de 14 millones de empleos los trabajos de cuidados no remunerados (CGT, 2004).

El perfil del voluntariado en España es en términos relativos mayoritariamente femenino, destacándose que el 75% de las organizaciones socio-asistenciales o de Acción Social registra una mayoría de voluntariado femenino. Por ejemplo, en la C.A. Valenciana el voluntariado femenino está especializado en actividades de carácter socio-asistencial y con menores (Llopis y Agost, 2000). En 2001 la participación de las mujeres en ONG de Acción Social suponía casi un 60% (Pérez y López, 2002). Otras de las características del voluntariado de Acción Social es su mayor nivel educativo, superior al del personal asalariado y a la media nacional. La edad también les define, en su mayoría no superan los 30 años (Plan Estatal del Voluntariado 2005-2009).

---

<sup>1</sup> En todo el mundo se acepta que la mujer debe ocuparse de las tareas domésticas y de atender a los miembros de la familia, más si cabe cuando están enfermos (ONUSIDA, 2007; Cazenave et al, 2005; CGT, 2004).

**TABLA 1: PORCENTAJES DE LAS OPINIONES DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES SOBRE ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO DE LAS ONGS. AÑO 2003.**

<b>Actividades de voluntariado</b>	<b>muy y bastante interesante</b>	<b>poco y nada interesante</b>	<b>ns/nc</b>	<b>Total</b>
Derechos Humanos	92,4	6,2	1,4	100
Minusválidos	91,7	7,1	1,2	100
Medioambiente	91,3	7,5	1,2	100
<b>SIDA</b>	91,1	7,6	1,3	100
Formación personas con dificultades	91,0	7,7	1,3	100
Infancia	90,8	7,9	1,3	100
Tercer Mundo	90,4	8,1	1,5	100
Ancianos	88,5	10,2	1,3	100
Drogodependientes y/o alcohólicos	81,9	16,4	1,7	100
Inmigrantes	78,4	19,8	1,8	100
Fuente: CIS. Sondeo sobre la juventud española, 2003				

En cuanto a la valoración que dan los jóvenes españoles a las actividades de voluntariado relacionadas con la lucha contra el SIDA, ésta es valorada como “muy interesante” y “bastante interesante” por un 91,10%, ocupando el 4º lugar, por detrás de actividades relacionadas con los DD.HH., los minusválidos y el medioambiente (Tabla 1).

<b>TABLA 2: ENTIDADES ESPAÑOLAS ESPECIALIZADAS EN VIH/SIDA. AÑO 2007</b>			
<b>CC.AA.</b>	<b>Nº de entidades</b>	<b>CC.AA.</b>	<b>Nº de entidades</b>
Andalucía	7	Islas Baleares	2
Aragón	2	Islas Canarias	2
Asturias	1	La Rioja	1
Cantabria	1	Madrid	23
Castilla-La Mancha	1	Murcia	1
Castilla y León	2	Navarra	2
Cataluña	31	País Vasco	7
Extremadura	1	Valencia	3
Galicia	1	TOTAL	88
Fuente: Elaboración propia a partir de <a href="http://www.gaispositius.org">www.gaispositius.org</a>			

La Tabla 2 muestra el número de entidades relacionadas con el SIDA por Comunidades Autónomas, contabilizándose en España un total de 88 entidades, concentrándose más del 60% en Madrid y Cataluña. No obstante hay que señalar que no existen estadísticas oficiales sobre voluntariado a nivel estatal, los datos disponibles proceden de investigaciones y estudios realizados por entidades públicas o privadas a partir de la segunda mitad de los 90 (Plan Estatal del Voluntariado 2005-2009).

## EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE BASIDA

Basida se define como entidad de carácter social sin ánimo de lucro y declarada de utilidad pública. Basida se funda en 1989 en Aranjuez con el objetivo de afrontar la problemática social de la enfermedad del SIDA en España. Problemática relacionada fundamentalmente con los siguientes aspectos:

- Riesgos de transmisión.
- Situaciones personales y familiares de marginalidad, incluyendo las situaciones de privación de libertad en centros penitenciarios españoles.
- Ausencia de vacuna o tratamiento médico eficaz.
- Aumento progresivo del número de personas afectadas.

La importancia social de una pedagogía orientada a la problemática del SIDA que articule de forma armónica y solidaria a los dos grupos de actores implicados directamente (enfermos y

voluntarios cuidadores) se refleja en múltiples hechos relacionados con la marginación social derivada de la incomprensión sobre los riesgos de transmisión de la enfermedad.

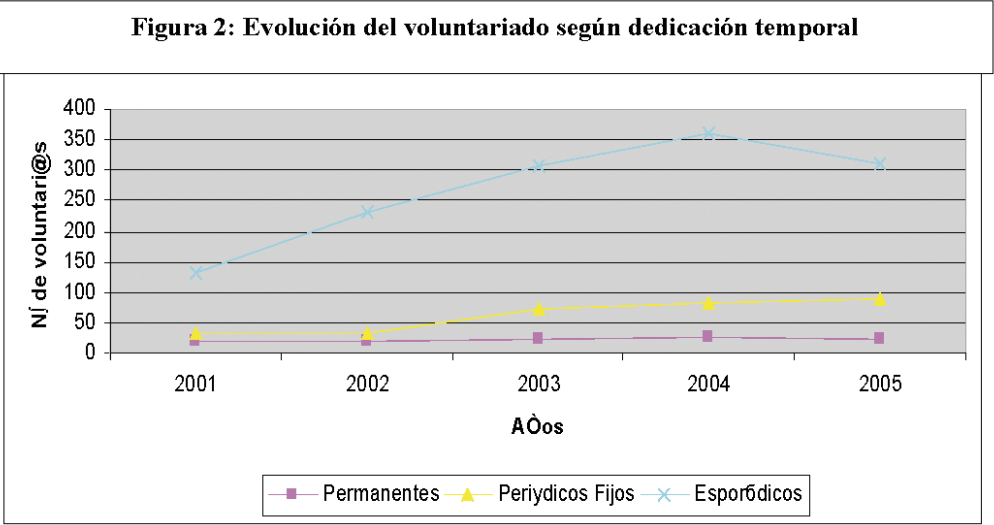
A partir de esta realidad, Basida se estructura en torno a 3 casas de acogida (Aranjuez en 1990, Manzanares en 1996 y Navahondilla en 1997) y 5 programas: casa de acogida para enfermos de VIH/SIDA, centro de desintoxicación y de rehabilitación social, prevención y asesoramiento en VIH/SIDA, formación de voluntariado, y centro de reinserción social para exdrogodependientes y afectados por el VIH/SIDA.

Otra característica relevante de Basida es que el equipo permanente de profesionales que se dedican a la atención y desarrollo de los diversos programas es personal voluntario, que vive en las propias casas, con dedicación altruista y a jornada completa. También hay voluntarios a tiempo parcial, clasificados en “periódicos fijos” y “esporádicos”. Por este motivo resultan de gran importancia las aportaciones económicas de socios y subvenciones, mayoritariamente públicas. El equipo profesional se agrupa en varios departamentos: dirección y gestión, trabajo social, jurídico, psicológico, educativo, sanitario, formación sociolaboral, alimentación y voluntariado no permanente. Las actividades desarrolladas por el Departamento Educativo son múltiples y abordan de forma integral todos los aspectos formativos que demanda una persona, y específicamente personas con características especiales. Estas actividades se refieren a talleres de manualidades, de lectura, de teatro, de educación afectiva, etc.

**TABLA 3: DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS POR SEXOS DE LOS VOLUNTARIOS SEGÚN DEPARTAMENTOS EN BASIDA. AÑO 2005.**

Departamentos	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Junta Directiva	5	3	8
Trabajo Social	4	0	4
Jurídico	6	7	13
Psicológico	7	1	8
Educativo	13	5	18
Médico	14	8	22
Monitores	6	12	18
Alimentación	3	1	4
Colaboraciones	8	17	25
Total	66	54	120
Fuente: Elaboración propia a partir de Basida (2006).			





Fuente: Elaboración propia a partir de Basida (2006).

La principal característica sociológica que define la realidad pedagógica en Basida se refiere a las diferencias de género tanto en el porcentaje de residentes en las 3 casas de Basida, como en el de las personas voluntarias que se dedican a su atención a través de los diferentes departamentos (Tabla 3).

Por su parte, los residentes se subdividen en diversas clases en función de su problemática principal (VIH y/o drogas) y problemáticas añadidas (demencias, trastorno psiquiátrico, discapacidad física y otras), mientras que los voluntarios se clasifican según su temporalidad en “permanentes”, “periódicos fijos” y “esporádicos”, siendo los voluntarios esporádicos el grupo más numeroso y que mayor crecimiento ha presentado en los últimos años (Figura 2). Específicamente, en la Tabla 4 se observan las frecuencias absolutas de hombres y mujeres en la población residente y voluntaria en el total de las 3 casas en 2005.

TABLA 4: DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO DE LA POBLACIÓN TOTAL DE BASIDA EN 2005			
Población	Hombres	Mujeres	Total
Voluntari@s	177	248	425
Residentes	92	25	117
Total	269	273	542
Fuente: Elaboración propia a partir de Basida (2006).			

La Tabla 4 muestra cómo, pese a que la proporción de hombres y mujeres en el total es equitativa, las diferencias son significativas según el tipo de subgrupo que se considere. Así, entre la población voluntaria, las mujeres representan el 58,35%. Mientras, entre la población residente, los hombres constituyen el 78,63%, proporción similar en todo el periodo de estudio, 1996-2005. En consecuencia, la relación voluntarios/residentes por sexos sería de 1,92 para los hombres y de 9,92 para las mujeres, es decir, en término medio hay aproximadamente 2 hombres voluntarios para atender a cada hombre residente, mientras que la relación equivalente en mujeres es de 10 a 1, tasa 5 veces superior a la masculina. Siendo la media global de 3,63 personas voluntarias por cada residente (sin distinción de género).

Otros datos de carácter general se refieren al incremento paulatino de la población extranjera residente entre 1996 y 2005, pasando de un 3% al 18% actual, como reflejo del fenómeno inmigratorio en España. El incremento de los procedentes de instituciones penitenciarias, un 21% en 2005. Mientras que los porcentajes de reinserción social son de un 33% en Aranjuez, un 20% en Manzanares y un 13% en Navahondilla.

## CONCLUSIONES

Del análisis realizado se desprenden algunas conclusiones interesantes relacionadas con las dos vertientes de estudio consideradas. Por un lado, las mujeres afectadas por el VIH/SIDA son aproximadamente una cuarta parte de la población residente en Basida, mientras que por otro lado, las mujeres dedicadas voluntariamente a las tareas de cuidados de los residentes representan el 60% del total de voluntarios. En otros términos, en Basida existe con respecto a un reparto ideal paritario un desfase de "responsabilidad social masculina" equivalente al 35% de hombres que tienen que ser cuidados por mujeres. En términos económicos supone como mínimo un déficit bruto de más de cinco millones de euros anuales o un déficit neto de remuneración equivalente a más de tres millones de euros anuales.

Con respecto a los fenómenos de segregación horizontal y vertical en las diferentes tareas desempeñadas por el personal voluntario cabe decir que sí se observa cierta segregación por cuestiones de género en la distribución del personal por departamentos (Trabajo Social, Psicológico, Educativo y Médico) con respecto a la distribución social de dichas profesiones en el mercado de trabajo español, particularmente en el ámbito universitario.

Desde una perspectiva pedagógica los principales aspectos que cabría destacar se refieren a la importancia creciente que en Basida tienen los elementos de integración y reinserción social derivados de fases crónicas de enfermedades estigmatizadas socialmente, como el SIDA, aunque cada vez menos. Tales aspectos van de la mano de situaciones de riesgo de exclusión social ligadas a la inmigración, la drogadicción, la delincuencia y la prostitución. En particular, Basida ejerce una función "bisagra" entre el proceso educativo y los procesos de resocialización, cuyo rostro es preponderantemente femenino, en consonancia con la realidad de este tipo de voluntariado en España.

## BIBLIOGRAFÍA

- Artazcoz, L.; Escriba-Agüir, V. y Cortés, I. (2004). Género, trabajos y salud en España, *Gaceta Sanitaria* 18 (2). Pp. 24-35.
- BASIDA (2006). Memoria de gestión y actividades. Basida 2005. Aranjuez: Basida.
- Cazenave, A.; Ferrer, X.; Castro, S. y Cuevas, S. (2005). El familiar cuidador de pacientes con SIDA y la toma de decisiones en salud, *Revista Chilena Infectología*, 22 (1). Pp. 51-57.
- CGT (2004). Precariedad y cuidados, *Materiales de Formación*, Cuaderno 3, noviembre 2004. Madrid: CGT.
- CIS (2003). Sondeo sobre la juventud española. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ertürk, Y. (2003). “Integración de los derechos humanos de la mujer y la perspectiva de género: la violencia contra la mujer”. Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y sus consecuencias. ONU, Comisión de Derechos Humanos. Documento E/CN.4/2004/66 de 26 de diciembre de 2003.
- INE (2007). “Anuario Estadístico de España 2006”.
- Llopis, M.A. y Agost, M.R. (2000). “La participación de los estudiantes en el programa de formación de voluntariado en la Universitat Jaume I”. V Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials. Castelló, 3 a 9 de mayo de 2000.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). Plan del Voluntariado 2005-2009. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- OMS (2000). “La violencia contra la mujer y el VIH/SIDA” Reunión organizada por la Organización Mundial de la Salud en Ginebra del 23 al 25 de octubre de 2000.
- ONUSIDA (2001). “El VIH/SIDA y los derechos humanos”. Asamblea General sobre el VIH/SIDA. Mesa redonda 2. Periodo extraordinario de sesiones, 15 junio 2001. Documento A/S-26/RT.2
- ONUSIDA (2003). Situación de la epidemia de SIDA. Ginebra: ONUSIDA..
- ONUSIDA (2004). Informe sobre la epidemia mundial del SIDA. Ginebra: ONUSIDA.
- ONUSIDA y OMS (2002). Estadísticas sobre la incidencia del SIDA en el mundo. Ginebra: ONUSIDA.
- ONUSIDA (2006). From advocacy to action: A progress report on UNAIDS at country-level. Ginebra: ONUSIDA.
- ONUSIDA (2007). “Atención, mujer y SIDA”. Documento de antecedentes. Coalición Mundial sobre la mujer y el SIDA. ONUSIDA. Ginebra. Disponible en [http://data.unaids.org/GCWA/GCWA\\_BG\\_Care\\_es.pdf](http://data.unaids.org/GCWA/GCWA_BG_Care_es.pdf) Fecha de consulta: 2/03/2007.
- Página web de Basida: [www.basida.org](http://www.basida.org)
- Página web de entidades españolas especializadas en el SIDA: [www.gaispositius.org/asoc\\_VIH\\_ESPc.html#ext](http://www.gaispositius.org/asoc_VIH_ESPc.html#ext)
- Pérez, V. y López, J.P. (2002). El Tercer Sector Social en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

## **IV FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO**



# EL ARTE DE ENVEJECER EN LA ENSEÑANZA

Miguel Ángel Santos Guerra

## RESUMEN

Plantea el autor en el artículo la necesidad de aprender a envejecer ya que lo que da la experiencia a las personas, de forma inexorable, son años, pero no felicidad y sabiduría. Hace un elogio de la vejez y condena la escasa importancia que, frente al culto a la juventud, concede la sociedad a esta sustancial etapa de la vida. Al mismo tiempo hace propuestas alguna propuesta para sacar partido del caudal de riqueza que han ido acumulando los docentes jubilados.

**PALABRAS CLAVE:** Jubilación, Vejez, Experiencia, Tercera edad, Abandono, Soledad, Sabiduría

## ABSTRACT

The author outlines in the article the necessity he gives to learn how what gives the experience to people, to age since give relentless form, they are years, but no happiness and wisdom. He/she makes a praise he/she gives the age and condemnation the scarce importance that, in front of the cult to the youth, it grants the society to this substantial stage he/she gives the life. At the same time he/she makes proposals some proposal to take out party he/she gives the flow he/she gives wealth that you/they have gone accumulating the educational pensioners.

**KEY WORDS:** Retirement, Old age, Experience, Third age, Abandonment, Solitude, Knowledge

*Se jubila mi amigo Jesús Asensi. Una pena para todos aquellos con quienes él trabaja. Una pena para todos aquellos para quienes él trabaja. Una pena también para él porque es un profesional que sabe hacer bien su trabajo y que disfruta haciéndolo.*

*Se jubila mi amigo Jesús Asensi. Una alegría porque se consuma una vida profesional larga y fructífera. Una alegría porque deja detrás de sí una profunda huella de ideas y experiencias.*

*Se jubila mi amigo Jesús Asensi. Es decir, que empieza una vida llena de proyectos y de ilusiones. Porque Jesús es una persona a la que le gusta hacer muchas cosas. Y las va a seguir haciendo. Con más tiempo, con más libertad. Con la pasión de los que empiezan.*

*Se jubila mi amigo Jesús Asensi. Si, como dice Emilio Lledó, "enseñar no es sólo una forma de ganarse la vida; es, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros", Jesús deja detrás de sí muchas vidas ganadas, muchas personas salvadas de la ignorancia y del error y de la opresión.*

*Lástima y alegría porque se jubila un auténtico Maestro.*

## LOS DOCENTES ENVEJECEN

Envejecemos cada día en las aulas. Inevitablemente. Y lo hacemos protagonizando unos fenómenos que tienen sobre cada uno influencias innegables. A unos les amargan, a otros les infantilizan, a otros les llenan de sabiduría y entusiasmo. ¿A qué fenómenos me refiero?

Cada año, los docentes envejecen, aunque sus alumnos y alumnas tengan la misma edad. De manera imperceptible, un profesor llega a la jubilación y su alumnado sigue teniendo la misma edad que tenía el primer año de trabajo. Otros alumnos y alumnas, obviamente, pero de la misma edad.

Cada año, la vida se lleva de las manos del educador a sus alumnos y alumnas. Al curso siguiente tiene que comenzar de nuevo, con otro grupo, una tarea de conocimiento, de relación y de trabajo. Tiene que volver a conocerlos, a ganar su confianza, a reiniciar la reconquista. Es un tejer y destejer incesante de emociones, de expectativas y de relaciones interpersonales.

Cada año los jóvenes prefieren al joven tutor que juega con ellos, que organiza una acampada con la clase, que hace un viaje atractivo o habla de temas, cantantes e ídolos que ellos conocen muy bien, mientras rechazan con incomodidad la tutoría de un prejubilado que no está para muchos trotes.

En una época que idolatra a la juventud, en la que las personas se quitan años, en la que parece un mérito ser joven, el profesor que ha ido ganando años ve cómo se abre un abismo generacional entre él y los niños o los jóvenes. Tienen éstos otra forma de pensar, de ser y de sentir.

"Nuestra época se ha impuesto el deber de la juventud: hay que ser joven, pensar joven, consumir joven, envejecer joven, el fútbol es joven, las radios son jóvenes, las revistas son jóvenes, la publicidad es joven, la tele está llena de jóvenes, internet es joven, el famoso es joven, los últimos supervivientes del baby boom han sabido permanecer jóvenes, hasta nuestros políticos han acabado rejuveneciendo. ¡Viva la juventud! ¡Gloria a la juventud! ¡Hay que ser joven!" (Pennac, 2008).

Estoy dirigiendo una tesis sobre este tema: ¿cómo envejecen los docentes en el ejercicio profesional? ¿Envejecen igual los hombres que las mujeres? ¿Igual los conservadores que los progresistas? ¿Igual los comprometidos que los pasotas?

A medida que entramos en años, ¿adquirimos sabiduría, ilusión, esperanza y compromiso? O, quizás, ¿nos hacemos más perezosos, cáusticos y desesperanzados? Me pregunto cómo envejece cada uno y, también, qué hay en la profesión que nos va convirtiendo en las personas que somos.

Mitch Albom (1988) ha escrito un interesante libro titulado "Martes con mi viejo profesor". Describe en él las conversaciones que mantiene con Morri Schwartz, un viejo profesor suyo, gravemente enfermo, que conserva las ganas y la capacidad de enseñar, de escuchar y de comprender. Es un relato lleno de sabiduría, de emoción y de generosidad. En dichas conversaciones, el antiguo alumno, hoy periodista, encuentra consejo y saca energías para seguir adelante. Experiencia no es sinónimo de ciencia. Y, menos aún, de sabiduría. ¿Qué hacer para aprender de la experiencia, para hacernos más sabios, más pacientes, más sensibles, más comprometidos a través de lo que vivimos en ella? En primer lugar, vivir de forma inteligente y crítica lo que sucede. En segundo lugar, permanecer abiertos emocionalmente a los problemas y a las necesidades de los otros. Porque la experiencia tiene dimensiones cognitivas y afectivas.

"La experiencia no es informe sino estructurada. Si se la toma en un momento dado, a manera de una foto fija, como metáfora para describirla vale la de la textura. La experiencia es un tejido con figuras, un tapiz donde hilos variopintos se entrelazan para dibujar perfiles y colores. Cabe hablar de una urdimbre afectiva y también cognitiva, dispuesta en el telar de la existencia y donde se van tejiendo las vivencias y la biografía del individuo" (Fierro, 2000).

¿Qué hay detrás de los puntos suspensivos de esta frase tan repetida?:

- Si yo te contara...

Lo que encierran esos puntos descubre más a la persona que habla que a la realidad que pretende describir. Los mismos hechos son vividos por algunos como un castigo y por otros como un reto. Las mismas obligaciones son asumidas por algunos como una tarea vibrante y por otros como una maldición insoportable.

Me preocupa el hecho de que los profesores estén deseando jubilarse, abandonar la tarea que se ha hecho más compleja y dificultosa que en otras épocas. Me preocupa que, al finalizar su vida, acaben diciendo: "¿y esto ha sido todo?" (Núber, 2006).

Resultaría gratificante que alguien, al terminar la carrera profesional, recibiese de sus alumnos un sentido y profundo "gracias". Sería lamentable que tuviese que oír esta cruda e irónica expresión que vi en un grafiti: referida a un ilustre catedrático: "*Gracias...por jubilarte, gracias...por irte*".

Y es que la experiencia tiene que ver con nuestra propia identidad y con la forma de relacionarnos con los colegas y con los alumnos y las alumnas.

No toda experiencia es enriquecedora. De hecho, la experiencia destruye a unas personas y a otras las salva y enriquece. Para convertir la experiencia en un aprendizaje enriquecedor hace falta cultivar unas determinadas actitudes ante sí mismo, ante la tarea, ante los colegas y, sobre todo, ante los alumnos y alumnas (Santos Guerra, 2008). En concreto, creo que los docentes podrán envejecer felizmente si consiguen:

a). Tener una buena imagen de sí mismos y de la profesión. No pueden acumular una experiencia enriquecedora quienes acuden a la tarea maldiciendo su suerte y despreciando su profesión.

b). Analizar la realidad desde una óptica optimista. Para ello, no hace falta sólo disponer de las herramientas y los conocimientos pertinentes sino de una actitud positiva.

c). Trabajar en equipo con los compañeros y familias que integran la comunidad educativa. El ejercicio de la docencia no se puede desarrollar felizmente desde una concepción individualista de la práctica.

d). Admitir que existen errores. Reconocerlos sin que humillen o destruyan. Se pueden aprovechar los errores para aprender. La fertilidad del error es una fuente energía y de aprendizajes.

e). Considerar los conflictos e incluso los fracasos como ocasiones de crecimiento. No todos los conflictos son malos. Muchos pueden ayudar a crecer. En ningún sitio hay más paz que en los cementerios.

f). Compartir con otros lo que sucede, tanto lo bueno como lo malo. Compartir, sobre todo, aquellas realidades estimulantes que, sin duda, se viven en la práctica docente.

g). Disfrutar con las cosas positivas que suceden o que les suceden a otros. No sólo existen los agujeros en el queso. Dice la profesora Joan Dean que si los profesores compartiesen las cosas buenas que les pasan encontrarían en esa comunicación una fuente inagotable de optimismo

h). Creer que los alumnos y alumnas pueden y quieren aprender. La educabilidad serompe en el momento que pensamos que los otros no pueden aprender y que nosotros no podemos ayudarles a conseguirlo.



i). Pensar que los otros son capaces de ayudarnos y que nosotros podemos ayudarles a ellos. Me refiero en este punto especialmente a los colegas y a los padres y madres.

j). No atribuirse la causa de los males que suceden a nuestro alrededor. Existe un discurso victimista muy autodestructivo.

k). Atreverse a innovar y no instalarse cómodamente en las rutinas. La rigidez y la monotonía son el cáncer de las instituciones educativas.

l). Cultivar los afectos porque la docencia es una tarea que se cimenta en el sentimiento. Si la educación es algo, es comunicación. Y si la comunicación es algo es porque es amor.

m). Perfeccionarse cada día, leyendo, estudiando, buscando respuestas a los interrogantes.

Dudar de lo que se hace para buscar las fórmulas de mejorarlo.

Sería muy interesante que los profesores que se jubilan escribieran sus biografías. Unas biografías que nos cuenten cómo ha sido su desarrollo, cómo ha evolucionado su actividad profesional y su forma de sentirla y vivirla.

Qué hermosa lección sería ésta: la lección de la vida narrada desde la sabiduría que ha forjado la experiencia. La autobiografía de los maestros y maestras sería una última lección de carácter integral.

Un ejemplo interesante:

La Consejería de Educación de la Comunidad de Cantabria, ha tenido una feliz iniciativa. Desde hace tres años viene celebrando un hermoso homenaje a los maestros y maestras que se jubilan en la Comunidad. Hora es de que profesorado y Administración se coloquen en la misma trinchera de la sociedad luchando contra la ignorancia, la opresión y la injusticia.

Hermoso y justísimo homenaje el que se rinde a los maestros y maestras que han dedicado su vida a la enseñanza. Todo el mundo sabe que, en la sociedad del conocimiento, quien tiene información, tiene poder. Pero los maestros, por oficio, dedican su vida a compartir la información que poseen. Más aún, a despertar amor al conocimiento que no se tiene. A despejar caminos hacia el saber. A facilitar criterios para discernir si el conocimiento que se recibe en muchas fuentes es riguroso o está mediatizado por intereses políticos, religiosos o comerciales.

Dedicar la vida entera a la tarea de enseñar es un meritísimo ejercicio de generosidad, de amor y de paciencia. No es fácil mantener las ilusiones iniciales porque la realidad es, a veces, dura. No es fácil enseñar a quien no quiere aprender. Y, menos, a quien se empeña en que nadie aprenda. Tampoco es fácil competir con otros agentes que brindan información de manera sugestiva y adaptada a la demanda individual del aprendiz. No es fácil enseñar a muchos a la vez cuando se sabe a ciencia cierta que cada uno tiene su ritmo y su estilo de aprendizaje. No es fácil enseñar cuando, algunas familias dan la espalda o, lo que es peor, formulan amenazas a quien pretende hacerlo cada día.

A todos nos llega el final. Y es hermoso encontrarse con una Administración educativa sensible al esfuerzo, al cansancio acumulado y a la ilusión mantenida. Una Administración que rinde homenaje a quien durante muchos años ha trabajado con tesón. La Consejería de Cantabria invita a todos los jubilados a escribir una especie de Memoria de su experiencia profesional. Aceptan algunos, otros no. Con el conjunto de los relatos edita, en esos tres últimos años, un libro por año, una obra titulada "Vidas maestras". Tengo delante la edición de 2008. Una hermosa obra de casi cuatrocientas páginas, que recoge la biografía de 53 docentes jubilados.

Se dice en la introducción que de cada tres invitados escribe solamente uno. Y que ese uno, probablemente, sea el más satisfecho de su trayectoria. Quizás. Otros desisten por motivos

difícilmente escrutables: quizás piensen que ellos no tienen nada especial que contar (qué error), quizás no quieran hacer un regalo a la Administración frente a la que se han situado como si de un enemigo se tratara, quizás porque guarden un recuerdo amargo de su trayectoria vital... En cualquier caso, los testimonios de los docentes son verdaderas joyas.

Leer ese libro es encontrarse en muchas bibliotecas vivientes. Es compartir la vida de muchos excelentes profesionales a través de unas experiencias cargadas de problemas a veces, pero también de ilusiones. Me sitúa esta hermosa experiencia ante el tremendo problema de la evolución de los docentes en el ejercicio de la profesión.

Es emocionante recorrer las páginas vivas de este libro, plagado de fotos de maestros, de escuelas y de entrañables documentos gráficos. Es emocionante escuchar la voz de la experiencia. "Quiero agradecer a todos mis alumnos, repito, a TODOS, lo que me han enseñado. Sí, de todos he aprendido. Yo iba al colegio a enseñar y a aprender. De enseñar, ya me he jubilado, pero de aprender... aún no he terminado", dice María Encarnación Aguilera.

*"Me felicito por la suerte de haber empleado mi vida laboral en un oficio tan hermoso como es la docencia. Amo y recuerdo a cada uno de mis alumnos", dice Ramona Barquín Abascal. Inmaculada de la Hera termina su escrito diciendo a los nuevos maestros "Espero que seáis tan felices en esta profesión como lo he sido yo". Amparo Vicente lo dice de forma muy hermosa: "Me jubilo deseando que todos y todas los que empiezan en la enseñanza lo hagan con la misma ilusión con que yo la he dejado. Si volviera a mi juventud sería, sin duda, otra vez maestra".*

No falta ese sentimiento de pertenencia a un colectivo tan numeroso que a lo largo de la historia y hoy a lo ancho del mundo sigue siendo el verdadero ejército de salvación de la humanidad. Dice María Cruz Garrán: *"Por todo ello, me siento orgullosa de haber pertenecido al colectivo de hombres y mujeres que llevan honrosamente el nombre de Maestros"*. Creo a pie juntillas lo que dice Herbert Wells: *"La historia de la humanidad es una larga carrera entre la educación y la catástrofe"*. Honor a los maestros y a las maestras.

Sería una estupenda iniciativa hacer esta misma propuesta en la Universidad. Invitar a los jubilados y jubiladas a contar su experiencia. Sacaríamos de tantas hermosas y vibrantes historias muchas ideas para comprender y mejorar la docencia. Y, por supuesto, muchos estímulos para entusiasmarlos por ella.

## EL ARTE DE ENVEJECER

Betty Friedan ha escrito un excelente libro sobre el arte y la ciencia de envejecer. Se titula "La fuente de la edad". En él habla de la vejez como una nueva aventura que hay que saber vivir. No es tarea fácil porque solemos pensar en ella cuando las velas empiezan a valer más que la tarta. Podemos enseñarnos mutuamente qué es y cómo es realmente envejecer. Para hacerlo más sabiamente, para evitar el terrible aislamiento de la edad. Lo que ella llama "el azote gris". Friedan sugiere que nos debemos preparar mucho antes siendo nosotros mismos a nuestra edad, cultivando amistades, adquiriendo independencia económica y, sobre todo, aceptando psicológicamente las condiciones de esa etapa de la vida, ridículamente llamada "tercera edad".

La escuela pretende educar para la edad madura, pero no para la vejez. Pretende preparar para la vida, pero no para la muerte. (De la Herrán y Cortina, 2006). Pero todos hemos de afrontar la muerte como un hecho insoslayable.

Recuerdo (y conservo) un breve artículo de un alumno que tuve siendo Director de un centro educativo. Firmaba este joven, no sin razón, sus trabajos con el pseudónimo "Sinazúcar". Mantenía

la tesis, en aquel breve trabajo que aparecía en el Periódico Mural, de que a los ancianos había que exterminarlos porque no eran ni iban a ser ya productivos. Esa era, en síntesis, la idea. No censuré su artículo, no lo retiré del Periódico sino que contesté con otro (también lo conservo) que se titulaba "Sinazúcar, sin gracia, sin razón". Me impresionó ver plasmado en el escrito de un alevín lo que muchas personas hacen de forma más o menos explícita, aunque siempre cruel, en estos días. Una sociedad neoliberal en la que prima sobre todas las cosas la productividad, el eficientismo, la competitividad y, en definitiva, el egoísmo exacerbado, es un buen caldo de cultivo para estas tesis.

Creo que la altura moral de una sociedad se mide por el trato que brinda a los niños y a los ancianos. Por eso resulta un escarnio arrinconarlos, burlarse de ellos, esconderlos a los ojos de las visitas, quitarlos de en medio para disfrutar de las vacaciones... El paso lento de los ancianos dificulta el ritmo frenético de nuestros pasos.

Solemos pensar que la muerte y la vejez son cosas que les pasan a los otros. Pero nos llegan. Por eso resulta casi incomprensible cómo hemos dado el salto de los años de la infancia al momento actual de la vida. El tiempo acaba borrándolo todo.

Lo dice de una manera espléndida Quino en una de sus memorables viñetas. Dos ancianos, él y ella, cargados de arrugas, se miran desde sus grandes butacas. El dice de forma parsimoniosa:

- Elcira, perdona que te pregunte: ¿tú y yo qué éramos, hermanos, amigos, conocidos o esposos?

Experiencia no es sinónimo de ciencia, pero a poco abiertos que se tengan los ojos y despierta la mente, se aprende mucho en el libro de los días. Cuando un anciano muere se va con él un caudal inmenso de experiencia acumulada, de sabiduría adquirida. La muerte de un anciano puede ser equiparada al incendio y destrucción de una gran biblioteca.

Saber envejecer es un arte. Aprender a ser anciano es una ciencia. Se educa para la edad madura, pero no para la vejez. Nos duele que se vaya cayendo el pelo, que nos prescriban unas lentes graduadas o bifocales o que, al hacer referencia a nosotros un niño diga a su compañero de forma inmisericorde:

- Vete a por el balón. Está allí al lado de aquel viejo.

No es fácil aceptar la disminución de las facultades, los achaques progresivos, la restricción de movimientos, la pérdida de memoria, el encorvamiento del cuerpo (el peso del tiempo se acumula en las espaldas...), el cansancio ante esfuerzos minúsculos... La vida comienza a los cuarenta años, se dice. Pero también el lumbago, la pérdida de vista, la artritis y algunas cosas más. No es sencillo aceptar que los hijos digan, simulando tener una deferencia:

- No laves tú el coche, papá.

Pasamos una parte de la vida queriendo tener más años, deseando ser mayores y otra quitándonos años, deseando rejuvenecer, haciendo la cirugía estética. La ocultación de la edad, la resta de años cuando se pregunta por los que uno tiene, el sabor agri dulce de los cumpleaños, la indumentaria impropriamente juvenil": he ahí algunas señales de alarma. Como siempre, también aquí la mujer lleva la peor parte. La decrepitud es una catástrofe para quien ha tenido que

ser obligadamente hermosa (no necesariamente perspicaz o inteligente) para ser considerada una persona valiosa.

La vejez es un etapa complicada para quien ha sido dependiente del patriarca y cuidadora de los hijos (una vez que se encuentra con el "nido vacío"). La mujer envejece de forma diferente porque ha tenido esclavitudes distintas: esclavitud de la belleza, falta de independencia económica, unión de sexualidad y reproducción, vivencia difícil de la menopausia... En definitiva, no es lo mismo envejecer siendo hombre que siendo mujer. Otro ejemplo: No es socialmente aceptable que una mujer mayor se una sentimental o sexualmente a un joven, pero sí a la inversa. Por eso se habla de la vejez como la segunda oportunidad de las mujeres.

Josefina Bianchi, un personaje de la excelente novela "De amor y de sombra", de Isabel Allende, que encarna a una famosa artista jubilada, en la Residencia de Ancianos "La voluntad de Dios", dice a su interlocutor":

- ¿Qué pasó, hijo mío? ¿Dónde están el vino, los besos, la risa? ¿Dónde los hombres que me amaron? ¿Y las multitudes que me aplaudieron?
- Todo está aquí, en su memoria.
- Soy vieja, pero no idiota. Me doy cuenta de que estoy sola.

He aquí la servidumbre, la desolada realidad. Muchos ancianos se encuentran solos. Muchos se extravían por los senderos de la vejez. Porque se han ido aislando. Porque les abandonaron precisamente aquellos a quienes amaron. Escribieron durante muchos años cartas diarias de amor a sus seres queridos, pero ellos acabaron casándose con los carteros. La soledad es la peor condena de la vejez.

A los ancianos se les niega hasta el derecho a la sexualidad. No parece razonable que se enamoren dos personas de avanzada edad y cuando un anciano muestra interés por el sexo opuesto se le califica despectivamente como viejo verde... Resulta una broma aquel reclamo publicitario: Joven ecologista busca viejo verde.

Parece que la preocupación de los ancianos es evitar la muerte pensando siempre en ella, anticipándola, temiéndola. ¿Por qué no compartir con los ancianos el tiempo, el recuerdo, las emociones de modo que juntos ahuyentemos el miedo a la muerte y a la soledad? Esa sería, a mi juicio, una señal de madurez de nuestra cultura y de nuestra sociedad. No una bobalicona compasión. Esa actitud que clasifica las edades del ser humano en juventud, madurez y ¡qué bien te veo! Nuevamente habrá que recurrir al optimismo. A fin de cuentas, como dice Maurice Chevalier, envejecer no es tan malo cuando se piensa en la alternativa. ¿Y los miles de cosas apasionantes que todavía se pueden hacer (no digo sólo contar)?

## ELOGIO DE LA VEJEZ

El académico Arturo Pérez Reverte cuenta en uno de sus artículos: *"Conozco a una niña, pequeña y despiadada guerrera del arco iris que, viendo en la tele una película donde un famoso tirador apuntaba a un anciano pastor que caminaba con una cabra, preguntó alarmada: ¿No irá a matar a la cabra?"*. Y es que los ancianos tienen escasa presencia y valoración en esta sociedad apresurada, obsesionada por lo efímero, por la imagen bella y por la juventud exultante. El olvido y la dureza que muestra con los ancianos suele explicarse con un conformismo irritante.

"Así es la vida" es una expresión inquietante que suele usarse para dar por inevitables las desgracias y para invitar a la resignación a quien ha sufrido una traición o un abandono. Cuando muere alguien de forma trágica o inesperada es fácil que el cronista de turno sentencie ante sus familiares directos: "así es la vida". Si un anciano es abandonado durante las vacaciones por la familia para que los demás puedan disfrutar sin estorbos, el nieto golfo apuntilla: "así es la vida".

¿"Así" es la vida? La vida no "es así". La vida es como la hacemos. Lo que pasa es que la hacemos "así". Así de cruel, así de ingrata. Pero podría ser de otro modo. Debería ser de otro modo. Puede ser de otro modo. De ahí mi alegato contra el conformismo, contra la resignación, contra el pesimismo. Contra esa visión derrotista que hace consustancial al ser humano la traición, el abandono, la decepción y el fracaso. La expresión "error humano" parece indicar que ha tenido lugar un hecho típicamente humano. Se ha producido un error. No se habla, por ejemplo, de "acierto humano". El sustantivo al que se asocia la palabra humano es error, no acierto. De la misma manera se dice que es humano equivocarse.

Me han regalado un libro titulado "Camperas. Bichos y personas", de un autor argentino llamado Leonardo Castellani. Un hombre sabio, sin duda, autor de más de cincuenta libros, luchador por la justicia y la verdad.

Reproduzco una de las fábulas que lleva por título "Vae victis!" (¡Ay de los vencidos!).

*"El Cedro Viejo que había dado sombra a tantos cansados, y asiento a tantas aves, ramas a tantos nidos, y flores, perfumes, color y alegría a tantas primaveras, como ahora estaba viejo y empezaba a picarse, lo arrancaron. El Carpintero, que pagó la operación, se llevó el tronco; los Vecinos llevaron leña de las ramas y el que no pudo más llevó hojas para cocimientos; los Chicos saltaron jugando entre las ramas y hasta los Sapos salieron de sus cuevas alegremente a buscar insectos en la tierra removida.*

*Sólo una Cabecita Negra, que tenía el nido en la copa lloró en un trino fúnebre la muerte del anciano del monte. Y su trino decía así: ¡Qué fácilmente sobrellevamos/ qué llevadera se hace la caída/ de aquél de quien ya no necesitamos...!*

*Y todos los Sapos respondían al unísono, en un desafinado coro: Así es la vida, amigo, así es la vida".*

¿Por qué ha de ser así? Aunque así sea. ¿Por qué ha de ser así? Hay que rebelarse contra esta forma de entender las cosas, de vivir los hechos, de tratar a las personas.

Al escribir estas líneas estoy pensando en esos ancianos que están confinados en las casas porque la ciudad se ha hecho inhóspita. En esos ancianos y ancianas que también sienten la hostilidad en el propio hogar, porque ya no se valen por sí mismos. No sirven. O, mejor, sirven para estorbar. Alguien que, desde esa visión pesimista condenable, contemple su abandono, su tristeza, su soledad, les dirá con aire conmisericordioso y derrotista: "Así es la vida". Te aguantas, te fastidias, te callas.

En un momento en el que la juventud se pone de moda, en el que "ser joven" es un valor, en el que las personas no quieren cumplir años (rebajan la edad real, sufren en cada aniversario, se resisten a perder movilidad o belleza o atractivo...), ser un viejo parece una desgracia. Resulta muy triste ver cómo se arrincona a quien ya no tiene juventud o vigor o capacidad de trabajar y de rendir. No es de extrañar en un mundo en el que la competitividad, la productividad y la obsesión por la eficacia marcan los comportamientos y las actitudes de las personas y de las instituciones. Tanto produces, tanto vales. Como no produces nada, no vales nada.

Los rostros de los anuncios son los de personas jóvenes, hermosas y sanas, en pleno vigor, en plena juventud. No es imaginable ver en "Gran Hermano", en "Operación Triunfo", en "Mira

quién baila”, por ejemplo, a personas ancianas de quienes se hable sin cesar.

Es curioso observar cómo acuden a programas televisivos jóvenes que bailan, cantan y hablan sin fundamento alguno de lo habido y por haber mientras personas que tienen conocimientos acumulados, experiencia vivida y esfuerzo realizado son condenadas al ostracismo. Parece un demérito haber envejecido, haber llegado a una edad avanzada, tener arrugas en el rostro, tener una enfermedad...

Resulta desolador que algunos desalmados se aprovechen de los ancianos que viven en una residencia. Es intolerable que, ante su incapacidad para rebelarse, los maltraten, no los asean o los sometan a tratos vejatorios. Es muy triste comprobar cómo se va arrinconando a las personas por la edad y haciéndolas descender en el orden jerárquico de las empresas. A un anciano le decían con desprecio en "su" empresa de toda la vida: "En el escalafón ocupa usted un lugar entre el último empleado y la mugre que está detrás del frigorífico".

## EL ABANDONO DE LOS VIEJOS

Verano. Calor y diversión para muchas personas. Para otras, abandono y soledad. Lo saben bien algunos ancianos y ancianas que viven en estas fechas la asfixia de la temperatura y, sobre todo, la asfixia de la soledad. Como resultan un estorbo para algunos planes, sus familiares los dejan en cualquier residencia o, más sencillamente, los dejan solos en la casa.

Susanna Tamaro (que no es santa de mi devoción) ha escrito recientemente una novela corta titulada "Luisito". Luisito es el nombre de un papagayo que recoge una anciana solitaria (maestra jubilada, viuda y madre de dos hijos) de entre un montón de basura. El papagayo le brinda la compañía que le niegan los hijos y las personas que la rodean. A su lado recupera las ilusiones y el entusiasmo por vivir. La crueldad de algunas personas pretende privarla también de esta salvífica compañía. Se trata de una fábula compuesta, según las palabras de la autora, *"en contra de un mundo inhumano que desprecia a los ancianos"*.

Pienso en esos ancianos que están confinados en las casas porque la ciudad es inhóspita para ellos. La ciudad está hecha para varones jóvenes y sanos que conducen el coche apresuradamente. Pienso en esos ancianos y ancianas que también sienten la hostilidad en el propio hogar, porque ya no se valen por sí mismos. No sirven. O, mejor, sirven para estorbar. El paso lento de los ancianos dificulta el ritmo frenético de nuestras zancadas. Resulta muy triste ver cómo se arrincona a quien ya no tiene juventud o vigor o capacidad de trabajar y de rendir.

Resulta desolador que algunos desalmados se aprovechen de los ancianos que viven en una residencia. Es intolerable que, ante su incapacidad para rebelarse, los maltraten, no los asean o los sometan a tratos vejatorios. Es sobrecogedor que se robe y se asuste a los ancianos que viven en soledad. Es muy triste comprobar cómo se va arrinconando a las personas por la edad y haciéndolas descender en el orden jerárquico de las empresas.

Ernesto Sábato, que sabe mucho de dolores y de ingratitudes, dice en su libro "La resistencia": *"Me avergüenza pensar en los viejos que están solos, arrumbados rumiando el triste inventario de lo perdido"*. Una sociedad que maltrata a los ancianos se degrada moralmente. Creo que la altura moral de una sociedad se mide por el trato que brinda a los niños y a los ancianos.

Es triste el abandono de los maestros jubilados en el territorio del olvido. Podrían aportar muchas cosas, pero no se les pide nada. No se explicita el agradecimiento. Es de justicia el reconocimiento de la sociedad a unos profesionales que han entregado su vida a la difusión del saber y de la bondad.

Son raros los ejemplos en los que la sociedad muestra a los Maestros su reconocimiento. He visto, como un bello ejemplo, en Puerto Lápice (Ciudad Real), una calle con esta denominación: Calle de todos los Maestros. Es un sencillo homenaje que se dedica a quienes, humildes y pacientemente, han ayudado a los niños y a los jóvenes a ser mejores personas y mejores ciudadanos. Honor a los Maestros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albom, M. (1998). *Martes con mi viejo profesor. Una lección de la vida, de la muerte y del amor.* Meva Ediciones. Madrid.
- Andreoli, V. (2008). *Carta a un profesor.* Integral. Barcelona.
- Alves, R. (2004). *As cores do crepúsculo. A estética do envelhecer.* Ed. ASA. Porto.
- Arber, S. y Ginn, J. (1996). *Relación entre género y envejecimiento. Enfoque sociológico.* Narcea. Madrid.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente.* Ed. Península. Barcelona.
- De la Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* Editorial Universitas. Madrid.
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz.* Ed. Aljibe. Archidona.
- Merieu, PH. (2008).

# ESTADIOS DE EVOLUCIÓN DOCENTE

Dr. Agustín de la Herrán

## RESUMEN

Entendemos que la clarificación conceptual forma parte de la actividad científica, y resulta indispensable para el diseño y desarrollo de investigaciones especulativas y empíricas. A la vez, ha de abrirse al contraste y a la validación o refutación parcial o total de la comunidad científica de referencia. Ésta es nuestra intención con la propuesta, que presenta un contenido heterodoxo, dentro del tópico ‘desarrollo profesional del docente’, del área de la Didáctica General. El producto definido pretende incrementar la comprensión de una de las fuentes del desarrollo profesional y personal de los docentes más relevantes y desatendidas, a saber, la ‘mentalidad docente’ (A. de la Herrán, 2008), desde una mirada a lo personal en la docencia.

No hay desarrollo profesional sin desarrollo personal -ni a la inversa- en la docencia. Quizá sí pudiera darse en otras profesiones. Pero su respectividad es ineludible en la docencia. La madurez personal del profesor es por tanto crucial en la enseñanza (A. de la Herrán, 2008b). En general, las fuentes secundarias sobre ‘desarrollo profesional del docente’, aunque reparen en ‘lo personal’, no se detienen en ello. Emplearemos la voz ‘madurez profesional’ como síntesis entre ‘madurez personal’ y ‘desarrollo profesional del docente’. Esta apertura e intento de profundización nos permite reconocer sucesivos estadios evolutivos de desarrollo personal y profesional de los docentes. Desde el supuesto básico de que cada nivel incluye lo mejor del anterior, los proponemos como un sistema de racionalidades didácticas sucesivamente complejas y por ello relativamente superiores. Este modelo puede obedecer a la metáfora de una escalera evolutiva. En la práctica, un profesor puede identificarse con más de uno, si bien la sucesión no es lineal, sino compleja y ascendente.

Desde esta perspectiva flexible, puede tener aplicaciones en una eventual autoevaluación evolutiva del desarrollo profesional y personal de los docentes desde la perspectiva de su madurez profesional. Epistémicamente pretende favorecer un cambio perceptivo didáctico hacia el profesorado: de la formación a la transformación y evolución interior del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo profesional de los docentes, madurez profesional, evolución del profesorado, mentalidades didácticas.

## ABSTRACT

We think that the conceptual clarification is part of the scientific activity, and becomes indispensable for the design and development of speculative and empirical researches. At the same time, one clarification has to open itself for contrast and ratification or partial/whole refutation of the reference scientific community. This is our purpose with the offer, which presents a heterodox content, related to the topic ‘teacher professional development’, from General Didactics’ area. The clear product tries to increase the comprehension of a very important and unattended source for the teachers’ professional and personal development, called the ‘teaching



mentality' (A. de la Herrán, 2008), from a look to the personal aspect on teaching. There is no professional development without personal development -neither the opposite- on teaching. Maybe it could succeed in other sort of profession. But its respectively is unavoidable on teaching. Therefore, the personal teacher's maturity is a basic aspect on education (A. de la Herrán, 2008b). In general, the secondary sources about 'teacher professional development', though noticing the 'personal aspect' don't finish there. The 'professional maturity' voice is going to be used as synthesis between 'personal maturity' and 'teacher professional development'. This opening and attempt to study in depth allows to recognize successive evolutive stages of teachers' personal and professional development. From the basic supposition of every level including the best of the previous one, they are proposed as a system of successively complex didactic rationalities and, in this way, relatively upper. This model can respond to the metaphor of an evolutive staircase. In the practice, a teacher can identify with more than one, though succession is not linear, but complex and upward. From this flexible perspective, applications can be implied in a possible evolutive self-assessment of the teachers' professional and personal development from the perspective of their professional maturity. Epistemologically it promotes a perceptive didactic change towards the teachers: from the teacher training to the transformation and interior evolution of the teachers.

**KEY WORDS:** Teachers' professional development, professional maturity, teachers' evolution, didactic mentalities.

## I INTRODUCCIÓN: MENTALIDAD Y RACIONALIDAD DIDÁCTICAS

Para este posible cambio de percepción, nos parece importante definir dos conceptos que de común tienen ser efectos de complejidad susceptible de evolución a través de la formación. Nos referimos a 'mentalidad' y a 'racionalidad'. Entendemos 'mentalidad' como conciencia aplicada –por ejemplo a la enseñanza- o sistema de concepciones de carácter estable. Desde nuestra perspectiva, *mentalidad* tiene un carácter más integrador de la conciencia y lo afectivo, lo cognoscitivo, lo motivacional y sus repercusiones en el desarrollo docente y en la enseñanza, además de reflejar sendos niveles de compromiso personal y profesional. Y por 'racionalidad', entendemos un sistema de concepciones, intereses, conocimientos, competencias, creencias, prejuicios, conquistas, motivaciones, etc., aplicadas –por ejemplo a la didáctica- que afectan a las percepciones y actitudes de personas o profesionales. En adelante los utilizaremos indiferentemente.

En la literatura científica, en cambio, el segundo (racionalidad) es más empleado. Quizá sean relevantes unas previas consideraciones. Para E. Morin (2000), “Hay que distinguir entre la *racionalización* (construcción mental que sólo atiende a lo general) y la racionalidad, que atiende simultáneamente a lo general y a lo particular” (p. 1534). Entre estos conceptos hay una evidente relación: la racionalización conduce a la racionalidad, porque la primera es una *acción* y la segunda es un *estado dinámico*. Pudiera pensarse también en la “racionalidad profesional como meta a conseguir en el desarrollo profesional de los profesores” (M.Á. Zabalza, 1995, p. 294). Pero todo dependerá de cuál sea esa racionalidad, que no nos sirve sin calificar o detallar, porque la profesionalidad tampoco es uniforme. Al contrario, el universo docente nos informa de que hay infinidad de matices en mentalidad, racionalidad, niveles de atención, motivación y conocimiento muy diversos susceptibles de análisis y de incorporación activa al discurso formativo.

De todas las concepciones de ‘racionalidad’ la que más compartimos es la del catedrático de Didáctica de la UCM F.E. González Jiménez (comunicación personal). Para este maestro, la racionalidad es el fraguado de 15000 millones de años de acumulación de posibilidades en la evolución, que ha generado el kilo y medio de protoplasma organizado que llamamos cerebro. La racionalidad no está en el cerebro, es el cerebro. Es lo que permite que los seres humanos se eduquen, porque lo que se educa es la razón. Como desarrollaron J. Dewey y J. Piaget, el ser humano tiene capacidad de construirse a sí mismo desde su conocimiento. Así, todo es secundario, menos el proceso de conocer y su comunicación. El conocimiento es único y se basa en la capacidad de relacionar. Por tanto, calificar al conocimiento de transdisciplinar o metadisciplinar es redundante. Si el conocimiento se entiende en su complejidad, debe hablarse sólo de conocimiento. Si se califica es que no se comprende de este modo. Pero he aquí que no será por el error de Russell de conceder a la lengua la capacidad de explicación total, sino por la falta de complejidad en el conocimiento mismo. A partir de ahí, sólo queda la palabra como método, en la medida en que sin pensamiento no conocemos nada. Y no podemos pensar sin una lengua. Al cabo, somos lo que conocemos y sólo tenemos significados y sus relaciones. La libertad humana tiene mucho que ver con la capacidad de establecer relaciones y los significados de esas relaciones. Pero la libertad sólo existe cuando crece y ayuda a crecer, se abre y se comparte. Por eso, la enseñanza autoritaria entierra el conocimiento en el dogma, y por tanto lo anula. No es verdad que la libertad de uno llega donde empieza la del otro, ni siquiera el conocimiento del otro, porque si el otro es poderoso, nos terminará anulando, y si es inferior, podemos fagocitarle. La libertad de uno llega donde alcanza el propio conocimiento y la propia complejidad; o sea, o es autolibertad o no hay libertad. A partir de aquí, la única respuesta armónica es ser ético, lo que en la Grecia clásica se hacía equivaler a ‘lo decente’. La razón tiende a educarse en la complejidad y la universalidad y hacia ellas. Por eso y lo anterior, un docente universitario no puede enseñar ‘de prestado’ o desde contenidos, sino desde su conocimiento. Y este conocimiento ha de estar asentado en un profundo cultivo y una profunda indagación, resultante de un proceso dialéctico de construcción personal o educación permanente de la propia razón. Es a partir de ahí desde donde realiza su función pedagógica, que se centra básica, aunque no exclusivamente, en comunicar conocimiento. Pero el conocimiento se puede degradar. Cuando esto ocurre, la comunicación deja de ser educativa en alguna medida. La comunicación educativa es la comunicación por excelencia. Desde ella, el alumno escucha de alguien, que es la semántica de su propio discurso, y desde su receptividad le enseña a construirse.

El sentido general de nuestra propuesta de racionalidad o mentalidad incluye una intencionalidad orientadora, de modo que la reflexión sobre el desarrollo profesional y personal de los docentes pueda ganar en comprensión. Para ello realizaremos un breve recorrido por algunas propuestas de racionalidad del docente, a partir de una serie de modelos descriptivos que como referencia toma nuestra propuesta. Su origen puede ser exógeno (paradigmas o enfoques interiorizados), endógeno (conocimiento generado por la reflexión personal y crítica) o mixto. En la práctica, se relacionan con el color del cristal con que se mira la enseñanza y todo lo relacionado con ella.

## II ESTADIOS DE EVOLUCIÓN DOCENTE

### I DE NUESTRA ESCASA AMBICIÓN EVOLUTIVA

W. James (1907) escribió que: “Comparados con lo que podríamos ser, sólo estamos medio despiertos. Nuestro fuego está apagado [...]. Sólo utilizamos una pequeña parte de nuestros recursos mentales y físicos”. Este autor, que fue más allá del “Pragmatismo” que se le atribuye, contribuyó indirectamente a fundamentar la nueva educación que en EEUU de Norteamérica desarrolló un a la vez limitado y no actualizado en algunos aspectos, J. Dewey. La tesis de W. James (1907) que retomamos apunta a la ‘totalización’ de la razón, una propuesta vislumbrada por Sócrates, el verdadero antecedente del constructivismo, y en la que reparó Kant, Fichte o Hegel y que de otro modo retomaron Jung, Krishnamurti, Caballero, Blay, García-Bermejo, etc. Y esa tesis, porque es general, es de aplicación en la docencia. En A. de la Herrán (2000) se aplicó la idea de totalidad al ámbito docente, definiendo 14 “zonas de desarrollo personal y profesional” (ZDPP)<sup>1</sup> hacia la totalización. Desde su articulación, creemos que es posible apostar por un profesor/a aspirante a total (o, si se prefiere, en menor medida parcial o incompleto), definiéndolo, en su estado más complejo, como aquel cuyo desarrollo se orienta a la conquista de todos los estadios de mentalidad, madurez profesional y de actuación docentes, porque en el marco de un desarrollo interior pleno los podría contener a todos. Porque todo docente –y todo ser humano– está capacitado, no sólo para *ser*, sino para *ser más y mejor*. Por ello, examinamos la posibilidad de que cualquier docente vaya mucho más allá de los paradigmas *habermasianos* consensuados, porque:

*No sólo sea rutinario/a, porque pueda ser tecnólogo/a. No sólo sea tecnólogo/a, porque pueda ser reflexivo/a. No sólo sea reflexivo/a, porque pueda ser crítico/a. No sólo sea crítico/a, porque pueda ser autocrítico/a. No sólo sea autocrítico/a, porque pueda desempeñarse. No sólo pueda desempeñarse, porque pueda ser coherente. No sólo sea coherente, porque pueda ser indagador/a. No sólo sea indagador/a, porque pueda ser capaz de interiorizarse. No sólo sea capaz de interiorizarse, porque pueda ser generoso/a. No sólo sea generoso/a, porque pueda ser virtuoso/a. No sólo sea virtuoso/a, porque pueda estar no-egotizado/a (o egoizado). No sólo no esté no-egotizado/a, porque sea verdaderamente maduro/a. No sólo sea verdaderamente maduro/a, porque sea plenamente consciente. No sólo sea plenamente consciente, porque pueda ser total: practicante de su autoconciencia y de todas las cualidades y condiciones anteriores.*

Nótese que, si otorgamos cierta validez a las anteriores ZDPP, en los mejores casos podríamos estar en la ZDPP cuarta de catorce. Y he aquí que toda persona está dotada para evolucionar interiormente, aun a pesar de que las carreras docentes, psicopedagógicas, psicológicas, filosóficas, etc. no ayuden demasiado, porque no expliquen ni pauten en qué consiste esto, ni apenas lo relacionen con la formación, ni digan cómo hacerlo. ¿Y, sin embargo, no se trata de formar verdaderos maestros y verdaderas maestras? (A. de la Herrán e I. González, 2002, p. 84, 85).

## II DIFERENCIAS DE LA PROPUESTA CON LOS MODELOS HABERMASIANOS

En la literatura didáctica existe un modelo consensuado, muy utilizado que denominamos ‘*habermasiano*’ que está en la base de otros muchos parecidos, que han generado una “epistemología de la lavadora”. De ellos quizá el de mayor impacto sea el de M. Van Manen (1977), que también se apoya en el modelo de racionalidad reflexiva de J. Dewey (1989). Desde

---

<sup>1</sup> Nos basamos en el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), mejor traducida: “zona de próximo desarrollo”, de L.S. Vigotsky (1978), aplicada al Desarrollo Personal y Profesional de los Docentes.

el de M. Van Manen (1977) muchas han sido las vueltas a lo mismo, que han culminado en un preocupante -por cerrado y a veces cerril- consenso “científico” que ha encorsetado a nuestro juicio la reflexión y la investigación pedagógica. Siguiendo a J.A. Comenio (1984), que decía que “conocer es diferenciar”, creemos pertinente un paralelismo antitético entre estos modelos y el propuesto.

**1) Origen:** Los modelos habermasianos parten de los ‘niveles de interés’ o elaboraciones epistemológicas basadas en J. Habermas. No nacieron en la Didáctica, ni fueron pensados para la enseñanza ni la formación. Se han aplicado a ellas con calzador. Pocos docentes en ejercicio se identifican naturalmente con ellos. En cambio, sí se identifican con ellos los investigadores expertos, con independencia de su enfoque (tecnológico, progresista o crítico). Especialmente los del nivel social, desde el que surgió la clasificación de los anteriores. Sus defensores con frecuencia vierten al caudal de la literatura de formación del profesorado restos de los ‘proyectos docentes’ de sus oposiciones, pensados para otra cosa, más centrados en la Filosofía y en la Universidad que en la Didáctica e inconfesablemente motivados por su egocentrismo personal y colectivo que en las necesidades docentes y en la formación. Con el tiempo han agostado la creatividad original y han incurrido varios efectos secundarios: 1) Empobrecimiento del discurso, reiteración y tedio epistemológico. 2) Creación de corros invisibles y de una ‘normalidad’ ajada. 3) Alejamiento de la Pedagogía y la Didáctica General de la escuela. 4) Abandono de parcelas completas y honduras claves de la formación.

El modelo propuesto es inductivo, nace de la observación de la docencia y a ella se dirige. Se construye desde la vivencia profesional íntima y la evolución personal posible. Se clasifican a posteriori. Critica el planteamiento habermasiano desde la perspectiva del ‘origen’, preguntándose: ¿Cómo es posible que la generalidad de expertos en Didáctica todavía se sitúe en uno o más de estos tres enfoques cuando el modelo, que no nació en la escuela ni se pensó para ella, es elemental, dual, tiene décadas a sus espaldas y el conocimiento humano debería evolucionar hacia una mayor complejidad de conciencia? La ausencia de duda o la dualidad es adoctrinamiento. ¿Cómo puede ser que tantos investigadores no hayan ido más allá de la razón de M. Van Manen (1977): “se necesita un tercer y último nivel de reflexión” para referirse al ‘sociocrítico’? ¿Cómo puede el sector más progresista de la Pedagogía apoltronarse en su propio tejido? Porque, ¿cuántas veces la ciencia ha tenido que recular en su Historia por haber dogmatizado? Cuando los enfoques en Educación se comprenden así, la contradicen en lo profundo, y sus intelectuales y prácticos reflexivos se transforman automáticamente en ‘reflexivos superficiales’, que pueden llegar a ser ‘doctrinarios’.

**2) Enfoque epistemológico de referencia:** En los modelos habermasianos el conocimiento pedagógico, se identifica con los llamados ‘paradigmas’ educativos: positivista, interpretativo y crítico, propuesto con especial impacto como aplicación en la Pedagogía del modelo de J. Habermas por M. Van Manen (1977). Orientan a los investigadores hasta la consolidación de enfoques consensuados. No facilitan la identificación funcional con profesores en formación inicial ni en formación continua.

El modelo propuesto toma como marco epistemológico el paradigma complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2003), que sí surgió desde la Educación. Al ser englobador de lo anterior, recoge

sus posibilidades. Pero además propone temas y enfoques asociados con los que sí se identifican con profesores en formación inicial y continua tras una profunda reflexión. La orientación de este paradigma no renuncia ni se detiene en las explicaciones o descripciones aproximadas (geográficas) que en Educación proporciona el enfoque cuantitativo, ni las explicaciones, descripciones y comprensiones detalladas del cualitativo. Con ellos y realzando la finalidad de ambos, pretende una evolución personal y social asociada al incremento de complejidad de la conciencia.

**3) Centro de gravedad:** Los modelos habermasianos sitúan sus “niveles de reflexión” o *racionalidad* en constructos directa o indirectamente relacionados con el ‘*interés*’ epistemológico o investigador. Desatienden la profundidad de la formación docente y colocan su centro de gravedad reflexiva en la periferia, generando un sistema epistemológicamente incompleto e inestable, salvo excepciones.

El modelo propuesto no se construye desde la epistemología, sino desde la episteme (fundamento y método del conocimiento propio) que de la Didáctica (como comunicación) cada profesor tiene interiorizado en cada momento. Se articula en la mentalidad didáctica o conciencia aplicada y en las concepciones docentes que saturan la enseñanza cotidiana y la investigación didáctica. Expresa estadios de evolución didáctica o docente, perceptibles mediante indagación autoevaluativa o toma de conciencia.

**4) Hilo conductor y consecuencias epistemológicas:** La lógica de los modelos habermasianos es dual. En ellos no se puede hablar de niveles de superioridad relativa porque los enfoques no se contienen entre sí, aunque algunos autores lo hagan al decantarse por aquel con el que se identifican. En efecto, tanto la interpretación de los ámbitos de racionalidad de J. Habermas como -al decir de D.P. Liston, y K.M. Zeichner (1993)-, la concepción de Max Van Manen (1977) en forma de *niveles* han traído consecuencias *jerárquicas* y la impresión errónea de un marco dual en el que las reflexiones técnica y práctica acaban *trascendidas* por la sociocrítica (p. 187, adaptado). Otro efecto es la ‘claridad inicial’ –cuasi confesionalista y por tanto anticientífica- de quien, con una formación epistemológica suficiente, investiga en educación. Por lo mismo ha producido distancia a priori entre expertos (de todas las orientaciones), y de estos expertos con los profesionales de la escuela, tengan o no la investigación de la enseñanza como base (Stenhouse). Además, la configuración excluyente de los tres enfoques (mal llamados ‘paradigmas’) puede traducirse en incomprensiones mutuas, dificultades de aprendizaje, dificultades para la valoración o reconocimiento de otros –incluyendo fracasos con alto coste, por ejemplo, en situaciones de evaluación, si los ‘jueces’ son de la cuerda contraria-, en endogamias, en corros invisibles y tribus descaradas, en ahondamientos lineales (no complejos) de sus sentidos epistemológicos y de empobrecimientos –percibidos desde la complejidad-inconfesables, en originalidad investigadora disminuida, etc. En los casos extremos en que los enfoques se han encastillado en torno a colectivos narcisistas se ha abundado en la concepción egocéntrica de su proxemia cognoscitiva (A. de la Herrán, 1997) e incluso se han normalizado argumentos paranoides aplicados a quienes no participaban de sus tesis. Todo ello ha nutrido el distanciamiento, ha desecado la Pedagogía y ha evitado posibilidades de conocimiento. De los casos extremos, en los peores se han verificado procesos de adoctrinamiento y fundamentalismo epistemológico con los alumnos (de carreras docentes, Pedagogía, Psicopedagogía, etc.), desde

una comunicación orientada a la ausencia de duda. En conjunto, las identificaciones parciales de bata se han traducido en menor apertura, mayor rigidez y alejamiento de la complejidad, y en distanciamiento con la complejidad del fenómeno didáctico y los profesionales-investigadores de bata. Por ello los niveles consensuados se interpretan, o como enfrentados o como complementarios.

El modelo propuesto es evolutivo. Se basa en la identificación total o parcial de un docente con uno o más estadios y en la indagación transformadora. Presenta una jerarquización comprometida escalonada de estadios de evolución didáctica o docente centrados en la mentalidad aplicada a la enseñanza. Se distribuyen en un orden lógico-dialéctico y complejo-evolutivo, como el producto respecto a la suma, de modo que un nivel incluye a los anteriores y permanece al menos en parte solidario a los siguientes, porque está presente de algún modo en ellos –no a la inversa-. Así, cada uno incluye características de los antecedentes, pero los realza o redefine desde una complejidad y nivel de conocimiento superior. Por ello hablamos de *superioridad relativa* entre niveles, tanto global como analítica. Los sucesivos estadios se vertebran por una variable de presencia sucesivamente creciente, a saber, la complejidad de conciencia, identificable con el conocimiento y traducible como plenitud de la vivencia profesional, compromiso con la posible evolución humana, etc. Y por un vector globalmente decreciente: el egocentrismo, cuya pérdida proviene de un *proceso de desmejoramiento* (basado en la suelta de lastres personales y profesionales), traducible en paulatina ganancia de madurez profesional. Las mentalidades didácticas o estados de conciencia docente se muestran además para la comprensión como niveles de identidad profesional sucesivamente más lúcidos.

**5) Profundidad:** Los modelos habermasianos son objetales, periféricos: se sitúan en la superficie de la motivación por el trabajo docente. Por ejemplo, el enfoque los tres niveles de M. Van Manen (1977) se compone de interpretaciones parciales o dominios reflexivos instrumentales que no incorporan constructos fundamentales para la profundidad y orientación de la formación, como sí hace el paradigma complejo-evolucionista. Por tanto, no pueden asociar una formación profunda del profesorado. No es que el pozo sea inasequible, es que la cuerda es demasiado corta.

Nuestro modelo es más interno, subjetivo, analítico, teleológico y holístico. El paradigma complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2003) entiende que las tres racionalidades y sus combinaciones ofrecen un repertorio insuficiente. Critica que la superficialidad de sus dominios reflexivos no ahonda lo suficiente en la naturaleza de la Educación y la Formación, ni en profundidad, ni en orientación, ni en complejidad de la utopía, y ofrece una alternativa fundada en el fenómeno didáctico, pero en todo el fenómeno.

**6) Significado y utilidad:** Los modelos habermasianos son un referente externo e interpretativo cuyo principal sentido es contextualizar la tarea investigadora y docente. El modelo propuesto refleja la situación del propio estadio de Desarrollo Personal y Profesional del Docente, con una importante posibilidad autoevaluativa. Como “El hacer del docente es comunicativo y por ello eminentemente didáctico” (F.E. González Jiménez), otro fin de los estadios podría ser que cada docente se identificara íntimamente con alguno de ellos, de modo que dispusiese de un modo de avanzar hacia mentalidades más complejas y completas que la propia. La relevancia es obvia, porque en cada estadio se articula la formación, la investigación, la enseñanza y el propio

desarrollo. Así pues, el modelo tiene aplicaciones autoorientadoras del propio proyecto personal y profesional, al proponer vectores de sentido evolutivo (del desempeoramiento a la mejora, del ego a la conciencia, del ‘bienestar’ al ‘más ser’), de modo que ese impulso pueda ser útil para navegar hacia delante en su mismo desarrollo.

Por otro lado, observando la clasificación podrían realizarse también autodiagnósticos funcionales e institucionales altamente útiles. Por ejemplo, evidenciar en qué *mentalidad didáctica compartida* se puede encontrar un equipo educativo, se forman los profesores en un departamento, se investiga o reflexiona un profesor, etc. Y lo que es más importante, podrían servir de referencia para observar a otros y determinar una línea de actuación perfectiva. La clasificación de cotas presentadas es transferible a la práctica de otras artes.

### III CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

**1) Elaboración, referencias y pretensión:** Nuestra propuesta se ha elaborado como teoría fundamentada apoyada en observaciones sistemáticas, entrevistas y comparaciones constantes hasta la saturación de categorías conceptuales, realizadas a lo largo de catorce años, a raíz de ciento sesenta ‘acciones formativas en centros’ de un promedio de 15 horas cada una, alcanzando a unos dos mil setecientos profesores de todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la Universitaria. Desde su primera versión (A. de la Herrán, 1996, 1996b), en la que se presentaban media docena de ‘estadios de mentalidades didácticas’, se ha progresado hasta la actualidad hacia la consolidación y enriquecimiento de los resultados. En aquella propuesta se planteaba un sistema de concepciones de enseñanza asociadas. La propuesta actual se apoya en un marco epistemológico ad hoc, el “paradigma complejo-evolucionista” (A. de la Herrán, 2003) y en constructos asociados a su enfoque inusuales y útiles en Didáctica General, tales como “desarrollo personal y profesional de los docentes”, “madurez personal” (A. de la Herrán, 2008), “autoconocimiento” (A. de la Herrán, 1995, 2004), “egocentrismo docente” (A. de la Herrán, 1995, 1997; A. de la Herrán e I. González, 2002), “complejidad de la conciencia” y “estados de conciencia” (A. de la Herrán, 1998, 2006b). La orientación de este paradigma trasciende la pretensión del enfoque cuantitativo (explicar y describir) y del cualitativo (comprender) y desemboca directamente en la mejora, la formación y la transformación evolutiva personal y social.

**2) Implicaciones para la formación:** Una característica de nuestro modelo es el par de variables claves que definen los estados de racionalidad o de conciencia aplicada a la enseñanza: a medida que los niveles se suceden, el factor “egocentrismo docente” incluye condiciones para ser generalmente menor y/o la “conciencia” (A. de la Herrán, 1998) es normalmente ascendente. Por ello, las posibilidades de distanciamiento y autoevaluación formativa son progresivamente mayores. Cuando los niveles de conciencia son notables, también se incrementa la disposición a desarrollarse personal y formalmente. De ahí que “Cuanto más aprenden los profesores, más abiertos están a nuevas posibilidades y a buscar nuevos conceptos para aprenderlos y asimilarlos” (C. Moral Santaella, 1997, pp. 19 y ss.), porque, en virtud de la tendencia a la complejidad que radica en y se promueve desde el cerebro humano: “El conocimiento llama siempre a más y a mejor conocimiento” y por tanto a ser más y mejores en la medida en que “somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos” (F.E. González Jiménez, 2008). Como consecuencia



de ello el profesor también se encuentra en mejores condiciones para desarrollar su eficacia: “los profesores que pueden ser ya bastante eficaces son los más dispuestos a dar la bienvenida a las nuevas ideas y a los cambios que aquellos que presumiblemente tienen más que ganar y menos que perder como resultado del desarrollo profesional” (D.L. Duke, y R.J. Stiggins, 1997, p. 175). Parece coincidir con esta tesis A. Rodríguez Marcos (1995), cuando concluye que: “Nuestros profesores serían eficaces si estuviesen autorrealizados (p. 209). Esta línea de trabajo, que también es la nuestra, relaciona la ‘competencia’ con el ‘desarrollo personal y profesional del docente’, y posibilita el acceso a niveles más y más avanzados e incluyentes de los anteriores. En síntesis, la distribución de racionalidades didácticas no sólo define una sucesión de estados de conciencia aplicada a la enseñanza, sino que propone una orientación de la razón y de la formación, autoformación y transformación evolutiva didácticas concretas, tangibles y subjetivamente verificables.

**3) Premisas autoformativas:** *Premisa general:* Conceptos como ‘mentalidad didáctica’, ‘egocentrismo docente’, ‘madurez personal’, ‘conciencia’, ‘estados de conciencia’, ‘autoconocimiento’, etc. (A. de la Herrán, 2003) forman parte de la realidad docente. Su toma de conciencia asegura su presencia en la razón, y su aplicación en la indagación orientada a su desarrollo profesional y personal, y a procesos didácticos cotidianos enriquece y favorece análisis de mayor calado, capaces de una mayor complejidad, profundidad y amplitud.

*Premisa aplicada a los estadios:* Cualquier estadio de evolución docente con que un profesor se identifica total o parcialmente le sitúa en uno o más entre varios. Las demás diferirán de una dada en complejidad de conciencia, egocentrismo didáctico y/o mentalidad. De aquí que su comprensión podría trazar un posible sentido evolutivo. El constructo ‘racionalidad o mentalidad docente’ puede resultar orientador para la autoevaluación y el cambio interior del docente.

**4) Interpretación de la secuencia:** Los siguientes estadios pueden interpretarse ‘sustantivamente’ como formas diferenciadas de interiorizar la didáctica, y ‘verbalmente’ como aproximaciones teleológicas y efectos progresivamente más complejos del DPPD. Puede entenderse como una *matriz autoevaluativa* con alguna de cuyas cotas la mayor parte de los profesores puede identificarse. Por *autoevaluación* nos referimos a la posibilidad de ‘autoanalizarse para mejorar’. Pero no para mejorar la práctica, sino para incrementar la complejidad de la propia conciencia desde la que se práctica la enseñanza. Se presentan como una sucesión de cotas de mentalidad que incluyen lo mejor de las anteriores, siendo por ello más complejas. Cabe la posibilidad de que un docente se identifique con más de una a la vez. Su carácter evolutivo no significa que se tenga que pasar por ellos, ni aun parcialmente. Su significado es que probablemente un docente de un estadio posterior demuestre tener una madurez profesional o evolución didáctica más avanzada. Y que dada una identificación con alguna mentalidad un docente, mediante autoobservación evaluativa, puede percibir niveles peores y mejores que el suyo y por ende sentidos formativos claros y subjetivamente relevantes. Por tanto, que se comprendan o no como estadios de evolución posible dependerá de cada sujeto. Los niveles o estadios son de aplicación a toda clase de sujetos: personas (educadores), docentes, investigadores, colectivos, centros, instituciones, etc. Cada sujeto se puede identificar con dos o más estadios a la vez. Los estadios son representativos pero no exhaustivos. Entre ellos hay una relación de progresiva inclusión. Para alcanzar cualquiera de ellos, excepto los negativos, lo



normal es asumir o suponer el precedente. Por ello, desde cada nivel se pueden considerar los más complejos sólo parcialmente. Si no pertenecen a la esfera de experiencia actual, se pueden intuir o elaborar desde indicios, pero no conocer en plenitud. Desde un nivel se mejoran procesos de los anteriores. Los diferentes estadios evolutivos componen un proceso de compleción espiral, dialéctico, complejo, de idas y venidas, pero de avance global con tendencia a una complejidad irreversible, inevitable pero no gratuita. Su permanencia relativa dependería de la motivación, la profesionalidad, la formación y la madurez personal de cada docente. Admitimos que cuando un docente situado en un nivel (o niveles) definido se indaga y evoluciona su conciencia hacia más y más complejidad, desemboca en niveles inmediatamente posteriores o más complejos. En cuanto a su distribución poblacional, la frecuencia relativa es descendente a medida que avanzamos a niveles más y más avanzados, de modo que podrían representarse desde el analógico de una pirámide azteca.

## **IV SELECCIÓN DE ÁMBITOS DE APLICACIÓN Y ESTADIOS DIDÁCTICOS**

Los estadios de evolución didáctica organizados según un criterio de creciente complejidad de conciencia y, globalmente, decreciente egocentrismo docente, se agrupan en tres ámbitos de aplicación. Los que se presentan son:

### **PRIMER ÁMBITO: CREATIVIDAD**

- Estadio del creativo rancio-ignorante-indiferente.
- Estadio del creativo natural-directo-vital o del 'vivir la creatividad'.
- Estadio del creativo inhibido.
- Estadio del creativo egocéntrico-narcisista.
- Estadio del creativo superficial o del 'saber de creatividad'.
- Estadio del creativo efectivo-productivo.
- Estadio del creativo investigador-innovador.
- Estadio del creativo social.
- Estadio del creativo formativo y evolutivo o de la creatividad para la evolución personal y social.

### **SEGUNDO ÁMBITO: EGOCENTRISMO DOCENTE**

- Estadio del docente destructivo.
- Estadio del docente autoanalítico.
- Estadio del docente trepador insensible.
- Estadio del docente centrípeto.

### **TERCER ÁMBITO: DOCENCIA**

- Estadio del docente lastrado por su malestar docente
- Estadio centrado en la enseñanza como *modus vivendi*

- Estadio centrado en una enseñanza artesana
- Estadio centrado en la voluntad
- Estadio centrado en la instrucción
- Estadio centrado la buena docencia
- Estadio centrado en la metodología didáctica
- Estadio centrado en la autoformación
- Estadio centrado en un 'plus' experto
- Estadio centrado en la investigación y en la innovación
- Estadio centrado en la crítica y la transformación social
- Estadio centrado en la fundamentación de la didáctica
- Estadio centrado en el arte de enseñar
- Estadio del maestro objetivo o superior

## **PRIMER ÁMBITO DE APLICACIÓN: CREATIVIDAD**

Desde la creatividad, las mentalidades didácticas nos permiten recorrer estadios de creciente conocimiento y grado de compromiso profesional (A. de la Herrán, 2008):

### **1º) Estadio del Creativo Rancio-Ignorante-Indiferente:**

Es la del docente ignorante e indiferente a la creatividad, con baja formación o inquietud pedagógica, escasa voluntad de trabajo en este sentido y/o integrados en centros con fuerte condicionamiento conservador. Su práctica está amparada por *herencias* (de profesores anteriores) o *estilos* (de centros), cuyo verdadero interés por el desarrollo de una didáctica innovadora brilla por su ausencia. En estos profesores y centros se suele primar otros *centros de gravedad didácticos*, como la memoria, en el sentido 'político' de incorporar lo predeterminado (M. Rodríguez Estrada, 2005, p. 1) y no se desea cambiar (ideario, ideología, doctrina, etc.). Su predominio en un centro deja en evidencia a minorías innovadoras, cuyo desarrollo salmónico o a contracorriente no resulta fácil.

### **2º) Estadio del Creativo Natural-Directo-Vital o del 'Vivir la Creatividad':**

Es la del profesor creativo que ignora, pero que está abierto a la creatividad de sus alumnos, porque la conoce relativamente. Por el hecho de que la creatividad satura el pensamiento y el conocimiento, esporádicamente se encuentra con ella, la intuye, reconoce y disfruta espontáneamente. Enriquece su acervo didáctico por *ensayo y acierto*. Puede ser un profesor con un buen grado de desarrollo profesional y personal, pero con una laguna formativa en Didáctica de la creatividad. La creatividad es una fuente subjetiva y experimental de sentimiento y experiencia emocional y cognoscitiva que no puedo separar de la forma de ser, sentir, pensar y actuar.

### **3º) Estadio del Creativo Inhibido:**

Es la del profesor que sabe de creatividad pero cuya creatividad personal está bloqueada, tapada o negada. Su comunicación didáctica aplicada a la creatividad puede ser *rígida*. La

característica que más destaca es la *incoherencia didáctica*, distancia entre su *decir*, planificado, dialogado y prometido, y su *hacer*, vivido por alumnos y compañeros.

#### **4º) Estadio del Creativo Egocéntrico-Narcisista:**

En este estadio la creatividad es una necesidad creada y un recurso profesional para sobrevivir, porque su profesión consiste o se ha hecho consistir en esto. Es la de quien tiene como destino básico su propia satisfacción, autoestima, aprecio y desarrollo profesional insensible, desde sí y para sí. Aunque todos los ojos puedan percibir ‘un profesional excelente’, su egocentrismo le lleva a colocarse de forma invisible, como un agujero negro o un sumidero en el centro de la comunicación didáctica. Desde ese centro, la percibe con distorsión, falta de empatía, motivación por la formación disminuida, creatividad de los alumnos en segundo plano, saturación de la creatividad del alumno, eventual superficialidad técnica, ausencia de autoevaluación, etc. Pueden saber de creatividad e incluso llevar a la práctica multitud de técnicas creativas, pero adolecen de madurez didáctica. El docente se aprovecha de la creatividad y la parasita, le saca todo el partido que puede, pensando sólo en su propio interés y beneficio. De ella obtiene réditos: justificaciones, reconocimiento, dinero, prestigio, consideración, autoestima, categoría profesional, etc. La raíz de su problema no radica en su saber hacer, sino en su infantilismo adulto más o menos creativo.

#### **5º) Estadio del Creativo Superficial o del ‘Saber de Creatividad’:**

El docente se relaciona con la creatividad desde un nivel epistemológico del que se ocupa enseñando o investigando. Es un grado de parasitismo más sutil, donde el sujeto no muerde como el vampiro, sino que sorbe eventualmente ‘con pajita’. Si la motivación profunda es la compensación, su mensaje se caracterizará (disfrazará) con la incoherencia. Es un estadio relativamente frecuente en algunos profesores universitarios que se ocupan del tema.

#### **6º) Estadio del Creativo Efectivo-Productivo:**

Es la del profesor que entiende que una finalidad de la comunicación didáctica es el logro de aprendizajes significativos o “relevantes” (Á.I. Pérez Gómez, 1998: 261,262), y que un modo privilegiado de conseguirlo es a través del aprendizaje creativo. Adopta la creatividad como medio entre la enseñanza y el aprendizaje. Al colocar la finalidad didáctica en el mero ‘aprendizaje’, se queda a mitad de camino, porque no cuestiona el hecho de que “no todo aprendizaje significativo es formativo” (A. de la Herrán, e I González, 2002: 282-284). Permanece en el ser (árbol visible flores, hojas, ramas, tronco), presta menos atención al no-ser (árbol invisible: raíces) y al terreno en que se eleva.

#### **7º) Estadio del Creativo Investigador-Innovador:**

Es el estadio de quien a través de la investigación y la innovación polariza la creatividad y su enseñanza a su desarrollo profesional. Por tanto, la incluye en su ámbito profesional para mejorar personal y profesionalmente. Es la del docente que está abierto a la reflexión e investigación sobre su práctica y a la innovación y el cambio creativos, basados en la investigación didáctica y

organizativa y la mejora. Suele comprender la colaboración con su entorno profesional cercano (equipos docentes) como sustrato necesario. Un docente con esta mentalidad contribuye a que su centro docente gane en coherencia con respecto a lo que en la comunicación didáctica al nivel de aula se puede realizar, y puede vincular estrechamente la práctica innovadora dentro y fuera del aula con su desarrollo personal y profesional.

### **8º) Estadio del Creativo Social:**

Es la de quien normalmente incluye en sus premisas y anhelos formativos el *factor social*, tanto relativo a sus problemas (esquemas, automatismos, presiones, injusticias) como a sus factores de progreso o desarrollo. Suele incluir una orientación crítica y política, que en los casos más desarrollados lleva al compromiso social y activo de la persona. Cuando comparte su *mentalidad* con compañeros afines, puede desarrollar proyectos y realizaciones didácticas de un marcado carácter reconstructivo, y por ende creador y evolutivo.

### **9º) Estadio del creativo Formativo y Evolutivo o de la Creatividad para la Evolución Personal y Social:**

La creatividad se entiende como un recurso para *construirse, crearse y evolucionar personalmente*, y para contribuir consciente y cooperativamente a la formación de sus alumnos y desde ellos a la construcción de la humanidad. Este *grado de compromiso evolutivo*, al que denominamos “creatividad total” (A. de la Herrán, 2000), es el más afín a la formación. En buena lógica, podría madurarse y hacerse más presente en la educación formal, no formal e informal. Pocos autores lo han abordado y no siempre desde la Didáctica General. Uno de ellos es A. Blay (2006: 25), que resonando a Kant, Nietzsche o Krishnamurti, dice:

*Así pues, nuestra vida es un proceso por el cual nosotros mismos somos los creadores de nuestra propia plenitud. No puedo vivir otra plenitud que la que es consecuente a mi capacidad de comprender, de amar y de actuar. En la medida en que ejercito esto, en esa misma medida crezco. Crezco en un sentido externo, de capacidad de vivir, y crezco en un sentido interno de propia plenitud.*

Desarrolla la comunicación didáctica y la creatividad planteándose superiores “estados de conciencia” como pretensión educativa aplicable a personas y al grupo clase u otros colectivos (A. de la Herrán, 2006b). No lo pretende mediante *aprendizajes* significativos, sino mediante procesos paralelos de experiencia, disolución de los propios condicionamientos, descubrimiento actualizado de sí mismo y transformación profunda y creativa. Su enseñanza se basa en una pretensión de la autoconciencia como pretensión educativa, un entendimiento avanzado del respeto didáctico, mayor empatía con el proceso formativo de los alumnos, tacto didáctico, enseñanza inacabada, enseñanza metafórica y retirada a tiempo para que el alumno se forme y culmine. Aunque ningún profesor lo sea en sentido estricto, sobre todo este docente no es un mediador entre la sociedad y el aprendizaje discente: es un educador-generator, porque experimenta el hecho de que toda acción docente es una acción generadora de conocimiento en el alumno y por tanto de tejido de su ser. Pero la creatividad pretendida pasa por el binomio interiorización ejemplaridad, o sea, por el propio cultivo formativo y la coherencia. Enseña coherencia, lucidez y madurez personal desde

el ejemplo, y muestra a sus alumnos lo que la creatividad es, poniéndola en función de la (auto)educación de la razón.

## **SEGUNDO ÁMBITO DE APLICACIÓN: EGOCENTRISMO DOCENTE**

Permítaseme una introducción a este ámbito peculiar. Unos piensan que: “Los hombres inteligentes quiere aprender, los demás enseñar” (A. Chejov). Otros, aparentemente lo contrario, que: “Enseñar es aprender dos veces” (J. Joubert). A nosotros nos parece que esos enunciados lineales son falsos, a veces, y además que no se contradicen. El aprendizaje o la comprensión no son suficientes. ¿Cómo podrían serlo, si por un lado el aprendizaje significativo puede ser nefasto (A. de la Herrán e I. González, 2002) y si “Algunas personas nunca aprenden nada, porque lo comprenden todo demasiado pronto” (A. Pope)? Por eso, la enseñanza centrada en ella misma no favorece la educación, como ya denunciaron desde diferentes posiciones Skinner, Piaget o Torrance. Se trata pues de comprender mejor el conocimiento y reconocer que en educación, sí es suficiente la formación (A. de la Herrán, 2005). Todo depende de qué se aprenda y de cómo se enseñe. Y en la orientación de estas cuestiones el analizador ‘egocentrismo docente’ resulta crucial, porque la misma enseñanza, con o sin ego, cambia 180°. El egocentrismo docente, como ya estudiamos en A. de la Herrán e I. González (2002) es el epicentro o la raíz de la inmadurez profesional y el origen de la mayor parte de errores docentes de origen personal, a los que la formación del profesorado, técnica-reflexiva en los mejores casos, no llega.

Podríamos aproximarnos a la mentalidad docente lastrada por su egocentrismo, definiendo algunas características que probablemente, como todos los casos, podremos reconocer en otros, y si nuestra madurez profesional es suficiente, quizá en nosotros:

- Su mentalidad didáctica está centrada en exclusiva consigo mismo, con su práctica, con sus alumnos, considerándose él, lo que hace y lo que enseña poco menos que el centro del universo, y no en lenguaje metafórico.
- Con el centro docente mantiene una relación fundamentalmente administrativa, de modo que su verdadero interés no pasa por la formación del alumno, sino que se polariza en su propio bienestar, estatus, prestigio, beneficio, ganancia...
- El egocéntrico es un empático cuya capacidad aplica en función suya.
- Por definición tiene una importante dificultad para la autocrítica (autoevaluación) y la rectificación. No interesado en desempeñarse.
- Puede caracterizarse por narcisismo, vanidad, egoísmo... con o sin motivo. Queremos decir que los hay que simplemente se lo creen en profundidad. Pero su percepción también puede ser objetiva, por tratarse de un muy buen docente. En este caso, los datos pueden actuar en sentido consolidador de su estatus interno y en el contrario a su madurez profesional, porque sus jugos gástricos son incapaces de digerir materia egoica.

Podríamos ilustrar este tipo de mentalidad con varios ejemplos, identificables desde el centro de interés egoico en torno al cual su vida profesional gira, sin elevarse:

### **1º) Estadio del Docente Destructivo:**

Se centra en el detrimento o derribo de procesos, personas, proyectos, etc. Su motivación básica, más o menos inconfesable, es la destrucción del otro, en cualquiera de sus grados y expresiones. Esta figura representa un egocentrismo recalcitrante. Este comportamiento puede darse mediante dos cauces básicos, que determinarían su grado: ausencia de intervención constructiva o presencia de intervención destructiva. Entre los docentes destructivos se puede reconocer componentes de agresividad, resentimiento, envidia, rencor, etc. Es un profesional globalmente negativo, que intoxica bien y/o elimina mal. Puede ser empático, pero hace un mal uso de la empatía. Llega a sentir desde el otro, pero se nutre del efecto negativo que su influencia produce en el otro: cuanto mayor es, más ‘realizado’ se siente. Con frecuencia busca apoyos o acólitos, en cuyo caso también redefine la ‘solidaridad’ orientándola al narcisismo y al “ego colectivo”<sup>1</sup>. Suele afianzarse en personas emocionalmente inmaduras, o peor, amargadas, y que en sus peores versiones pueden llegar a la crueldad. En este caso extremo, como precisa L. Rojas Marcos (2008) pueden utilizar “las humillaciones, los desprecios y los mensajes confusos e inconsistentes” (p. 175), ambivalentes y contradictorios para hacer sufrir y deteriorar al otro y menoscabar lo que se hace y se construye. Cuando procesos de este tipo son propios de una dirección, su efecto puede ser demoledor para algunos, y cuando se despliegan en un aula, sus consecuencias pueden ser tan invisibles como intolerables.

## **2º) Estadio del Docente Autoanalítico:**

Está centrado en sus rasgos de su personalidad. Pone su centro de gravedad en su conocimiento y características personales, con las que mantiene una actitud de observación continua. Su proceso básico es el reajuste continuo para la ‘validación’ de sus esquemas y la continuación en el mismo estado egoico. Por tanto, su reequilibración es homeostática. Cuando este docente no es lo suficientemente equilibrado, parte de su esfuerzo lo destina a intentar comunicar la imagen de persona fiable, en el aula y fuera de ella, evitando oscilaciones normales a patologías asociadas como: depresión (subidas y bajadas del ánimo), obsesión (meticulosidad, detallismo, rigidez, intolerancia a la divergencia, apego a la norma, manías, ritos...), autoinsatisfacción continua, autoexigencia distorsionada...), neuroticismo como hostilidad sumergida (rencores, rumias, malos deseos, elaboraciones cognoscitivas desde agresividad negativa, rechazos y temores condensados...), crueldad comunicativa (con personas más débiles: algún alumno, compañero, padre...), desconfianza básica incontrolada (miedos y reservas a priori, celos agresivos...), elaboraciones esquizoides (rupturas *autológicas*, elaboraciones distorsionadas, fantasías relacionadas...), *viscosidad* de trato, super yo tiránico (sobrecargas autoimpuestas, autoevaluación negativa reiterada), descontrol de impulsos (excitación, agresividad negativa, violencia...), etc. La pauta formativa que este profesor requiere es el distanciamiento de sí mismo, con otras personas y proyectos diversos e innovadores.

## **3º) Estadio del Docente Trepador Insensible:**

Se centra casi en exclusiva en su futuro profesional. Coloca su baricentro en la mejora de su situación, laboral, de influencia, de consideración, etc. que actuaría como ‘atractor’ de las

---

<sup>1</sup> Nótese que hasta los términos ‘empatía’, ‘realización’ y ‘solidaridad’ pueden quedar completamente redefinidos al introducir el analizador ‘egocentrismo’.

decisiones actuales. Su referente es la eficiencia o el deseo de promoción profesional eficaz y a toda costa en el menor tiempo posible. Esta preeminencia puede sacrificar por el camino cualquier cosa, relación, persona, etc. En este tipo de mentalidad la propia experiencia suele ser la fuente de aprendizaje formativo y un motor insuficiente de desarrollo profesional, que se mantiene a medio gas, para moverse sin evolucionar, porque si lo hiciera, desestabilizaría su tinglado y su sentido interior.

#### **4º) Estadio del Docente Centrípeto:**

Se centra en los resultados de su acción didáctica. En su discurso ocupan un lugar central variables relativas a los procesos y aprendizajes de los alumnos, que contempla no obstante desde una perspectiva *ombliuista*. Así, su reflexión se centra en variables (la motivación del alumno y su autoestima, la metodología didáctica y la creatividad, la evaluación didáctica y otros elementos) que vincula a su motivación básica e inconfesable: la consolidación de su 'ego(centrismo)'. Su estructura comunicativa es profundamente oral o dependiente, aunque superficialmente se manifieste desde las otras tópicas (freudianas). Para reforzar la cantidad y calidad de 'ingestas', desarrolla razones desde sí y para sí, y por extensión, a los suyos o a lo suyo, y hace paradas en el camino para habilitar apoyos 'selectos' de carácter narcisista que aseguren el suministro de sabrosas toxinas de las que depende.

Una perspectiva lúdica asimilable a esta clase de docente la indicaron N. Postman, y Ch. Weingartner (1973), desde cuya percepción puede articularse una mentalidad profesional. Estos autores insistían en 1969 que la 'educación nueva' lo era porque se centraba, entre otras cosas, en la detección de errores docentes. Como ejemplo de ello reparaban en formas de concebir la profesión centradas en metáforas sobre lo que la mente hace, si bien su factor común –esto lo decimos nosotros– es el egocentrismo, o sea, el hecho de que todas se centren en sí. Así, distinguían entre:

- *El profesor 'farolero'* que cree que su profesión es la de iluminarlas las mentes de sus alumnos y hacer que un poco de luz penetre en sus tinieblas personales.

- *El profesor 'jardinero'*, que quiere cultivar sus mentes, fertilizarlas, de modo que las semillas que él o ella plante florezcan.

- *El profesor 'jefe de personal'*, que lo único que intenta es mantener ocupadas las mentes de los estudiantes, hacerles eficientes y habilidosos.

- *El profesor 'forjador de músculos'*, que fortalece las mentes flácidas.

- *Y el 'llenacubos'*, que quiere llenar sus mentes con contenidos pertinentes.

Los autores se preguntan con seriedad: “¿Debemos encender las luces, esparcir fertilizantes, mantenerla ocupada, endurecerla o llenarla? ¿O quizás deberíamos intentar, como hace el alfarero, moldearla? ¿O, como hace el dietético, alimentarla? ¿O, como hace el constructor, dotarla de sólidos fundamentos?” (N. Postman, y Ch. Weingartner, 1973, p. 101). Quizá una autoevaluación global y (auto)crítica sobre la propia mentalidad aplicada resulta esencial para darse cuenta de que es posible plantearse la profesión didáctica más allá del ego o del 'yoísmo'. Entonces, quizá se reconozca que aquellas metáforas sí puedan reflejar parcelas de realidad compleja.

- *El 'profesor creativo inferior'*, centrado en los efectos de su enseñanza para la creatividad, es otro profesional centrípeto característico: Es asimilable al 'docente creativo egocéntrico-

narcisista'. Su mentalidad didáctica está centrada en su creatividad, que conceptúa desde una perspectiva polarizada en un *disfrutar descubriendo* o en lo que desde ella pueda recibir. Este ejemplo de profesor egocéntrico pone su interés (autorreferencial) en la propia experiencia didáctica, que comprende como fuente de sensaciones y de valoración personal y profesional. Por tanto, media una autocontemplación y una autocomplacencia asociada que surge por comparación a otros y a otras formas de hacer y de entender. En síntesis, la creatividad que desarrolla se entiende como proceso de *autorrealización narcisista*. Su enseñanza puede estar secundariamente centrada en la formación: cultiva la "enseñanza para la creatividad", no la "creatividad para la formación" (A. de la Herrán, 2008). Por su 'ego' activo, puede tener dificultades en reconocer que un componente de su comportamiento docente es el narcisismo, o bien negar su relevancia. Este docente suele desarrollar su trabajo desde un sistema de referencias o de coordenadas peculiar: Como referencia mediata anterior el descubrimiento de las posibilidades objetivas de la creatividad y de las ventajas egocéntricas asociadas a su explotación didáctica. Como referencia del presente tiene su autoestima basada en su aparente competencia y sus éxitos, todo lo cual suele entroncar a su autoimagen de creativo/a y las entradas (inputs) y sensaciones que de ella obtiene. Como anhelo futuro puede estar un reconocimiento superador de sus experiencias condicionantes. Para el logro de sus fines egoicos puede precisar de colaboradores (acólitos, secundarios) nutricios. El requisito no expreso será la ausencia de rasgos incómodos para la propia creatividad (disconformidad, crítica, divergencia, ¡creatividad!, etc.) y que consideren y refuercen su proyecto y sus acciones. Por su ego y según su liderazgo, quizá presente resistencia en participar en proyectos de otros o como colaborador no principal. Como docente, puede ser una persona investigadora, autoconstructiva, autorreforzante desde su propia experiencia, con *éxitos didácticos reconocidos* que se constituyen en su principal fuente de motivación social, de autoestima y ratificación del *proyecto personal*. Puede ser una persona receptiva, con un estilo muy personal que en ocasiones aparenta fuerza y por ello mostrarse como escasamente defendido o inhibido. Sin embargo, su apoyatura es frágil. Si se le deja trabajar en su espacio y en condiciones subjetivamente favorables puede ser motivadora para todos, centro incluido, hasta el punto de conceptuarse como algo más que un profesor eficaz. Tiende a valorar bien la formación continua, en cualquiera de sus formatos, sobre todo si sirve para enriquecer los propios procesos de descubrimiento didáctico o si le puede servir para fortalecer su rol ante sí misma o ante los demás.

- El '*profesor autorrealizado inferior*', centrado en su bienestar, es el último centrípeto que describimos. Antes de hacerlo, permítaseme una introducción topológica. En conjunto, dos son los grandes tramos o aspiraciones de la evolución personal en cualquier profesional: La primera, proyectada desde el ego, es una pretensión 'neutralizante' -como la calificaría Maslow-, que nosotros además calificamos de egocéntrica, es la que desea el "bienestar". La segunda, proyectada desde la conciencia, es una finalidad de evolución, sería la que perseguiría el "más ser". Desde ambas es admisible y deseable la autorrealización, pero ambas presentan claras diferencias, si se contemplan desde una perspectiva de complejidad evolutiva. Así, lo emocional es base del logro del primero, y la conciencia es la capacidad matriz en la conquista del segundo. Desde éste, lo emocional y otros aprendizajes y competencias básicas dejan de ser relevantes porque se suponen. Así, desde esa perspectiva relativa, pierden su prioridad o su importancia, como los cimientos de una casa dejan de estar presentes en las mentes de los constructores en procesos avanzados de la edificación, o como el concepto de suma se diluye cuando lo que nos absorbe es el intento de



demostración del Teorema de Fermat. Pero eso no significa que se ignoren. Lo que significa es que, al encontrarse los aprendizajes en estadios más complejos que suponen los anteriores, tienen más valor, porque tienen más potencia, por ir acompañados de mayor complejidad de conciencia en sentido estricto. Pues bien, la característica del ‘autorrealizado inferior’ es que es un caso de pseudoautorrealización en el que su aspiración es chata o ‘neutralizante’ (Maslow) y se basa en la satisfacción de objetivos que podrían compartir todos los ejemplos de docente egocéntrico vistos con anterioridad. Por otro lado, en él la generosidad, la madurez personal, la sabiduría (Sternberg), la humildad, la conciencia y la ausencia de ego no intervienen.

## **TERCER ÁMBITO DE APLICACIÓN: DOCENCIA**

### **1º) Estadio del Docente Lastrado por su Malestar Docente:**

Hace referencia a aquellos profesionales que, como observa J.L. García Llamas (1999), no están motivados para dar lo mejor de sí. Se sienten frustrados en su trabajo por razones diversas, no perciben estímulos internos ni externos, no ven la luz del túnel del día a día. Es un nivel en el que la ‘realización didáctica’ no está lograda.

Es el profesor superviviente, con episodios esporádicos e insuficientes de bienestar que contrastan con el tono de un abundante deslucimiento emocional. Se encuentra cansado, no da lo mejor de sí mismo a sus alumnos, tienen bajo nivel de aspiraciones, a veces es apático y hace lo mínimo para ir pasando.

El profesor con malestar disuelve la ‘negatividad’ en su vida profesional. Según sea la concentración de la disolución, interpreta el trabajo como fuente de disgusto, ansiedad o angustia en grado diverso.

Su ansiedad puede estar generada por objetos concretos cuyos efectos quizá haya generalizado al centro, los horarios y el trabajo presente y futuro, en general. Así, englobando el amplio espectro docente en este sentido incluiríamos en esta categoría al profesor ‘tostado’, cansado, desilusionado y estresado.

Incluye picos de estrés y, por ello, dificultad para desconectar de la tensión o para relajarse. Esto trae como consecuencia un tipo especial de cansancio emocional que no se es capaz de aliviar en periodos laborales, y que se suele traducir en un ‘estar harto de’. Por tanto, surge la necesidad de las bajas como mecanismo de defensa o como recurso para alejarse de la fuente del malestar y el estrés. Esta actitud se puede dar atenuada minimizando el tiempo de presencia en el centro, incluso llegando tarde, saliendo antes, comiendo rápido y mal, etc.

En ocasiones, esta situación se traduce en pérdida de salud, somatizaciones (por ejemplo, dermatitis nerviosa), bajada de defensas, psicastenia, aislamiento familiar, ingestas de alcohol, excesos de trabajo, cambios de humor e irritabilidad, agresión, impaciencia, desplazamientos en casa (malos tratos), disminución de la resistencia a frustración, insomnio, úlceras, etc.

La atribución (Weiner) es fundamentalmente incontrolable: no tiene acceso a lo que le pasa ni puede influir en ello. Esta impotencia le puede llevar a ‘desplazar’ su angustia y tomarla con alguien en el centro (compañero, alumnos, etc.), rechazar ayudas, cerrarse, aislarse, ‘tirar la toalla’ o buscar apoyos selectos que pasan a ser relevantes para su equilibrio.

Cuando las defensas comunicativas fallan y los momentos agradables se hacen cada vez más escasos y/o las circunstancias desencadenantes se mantienen o incrementan, el profesor puede enfermar y entrar en baja laboral.

Varias son las causas principales no excluyentes de malestar docente:

- Falta de información o información confusa o inadecuada ante cambios, ante funciones o responsabilidades, etc. e inseguridad o incertidumbre consecuente.
- Mala práctica directiva asociada a liderazgo entremetido, escasamente ético, falta de reconocimiento, escasa fiabilidad, dificultad para la delegación, exceso de control, gestión no democrática, etc.
- Situaciones incómodas asociadas a conflictos, injusticias, personas que se etiquetan como insoportables (por ejemplo, los señalados por Gavilan), alumnos concretos o grupos de alumnos, incompetencia relacional, incompetencia didáctica, falta de prioridades, etc.
- Características contextuales inadecuadas, asociadas a falta de proyecto, falta de organización, rivalidad, prisa, desinterés por mejorar la realidad, indisciplina generalizada, etc.
- Características personales inadecuadas: baja autoestima, necesidad de pertenencia, neuroticismo (falta de confianza en sí mismo, inseguridad, obsesiones, perfeccionismos, rumias, hostilidad sumergida, victimización, disgusto, sobrecargas, presiones, culpabilizaciones, dificultad de comunicación, facilidad para sentirse herido, preocupación por el futuro, posibles condensaciones fóbicas, dificultad para dormir, etc.), prisa, estrés, impaciencia, sensación de impotencia, episodios de tristezas, no acabar las tareas, inhibición, agresividad, elaboraciones paranoides, pseudologías, amplificación de minucias, etc.

Para prevenir el malestar es preciso diferenciar entre causas en las que el docente carece de posibilidades de intervención, por ser, ajenas -por ejemplo, el caso de un equipo directivo incompetente, no democrático, amiguista, propiciador de una política de gestión de la información inadecuada y generadora de incertidumbre, etc., o bien ser *incontrolables* -por ejemplo, menor número de alumnos, mayor personal de apoyo, etc. Es posible, en cambio, centrarse de un modo inteligente y paulatino en las *parcial, progresiva o completamente controlables*, y construir un proyecto desarrollable en este sentido desde uno o más factores de esta naturaleza que claramente contribuyen a la reducción de malestar:

- Empezar decididamente la superación de la precariedad laboral como proyecto en caso de que ésta exista. Para ello es fundamental tener la información actualizada, la formación necesaria y los contactos precisos.
  - Mejorar la formación pedagógica y didáctica.
  - Saber aprovechar los recursos
  - Desempeñar un puesto para el que la disposición y la formación inicial sean idóneas. Es particularmente positivo, porque favorece la fluidez de responsabilidad y evita desequilibrios funcionales, la rotación flexible de tareas y de funciones.
  - Conocer bien el ámbito de las propias funciones y responsabilidades
  - Mejorar en el conocimiento desempeño de habilidades comunicativas y sociales
  - Evitar las sospechas sobre otros
  - Evitar la sobrecarga de trabajo: no decir sí cuando se quiera o se deba decir no. En su caso, aprender a compartir, a cooperar y a delegar trabajo
  - Evitar la vivencia de competitividad
  - Participar e implicarse decididamente en proyectos y procesos de innovación educativa en el centro, como método de mejora de la enseñanza y de desarrollo profesional

- Participar e implicarse decididamente en grupos de trabajo, seminarios, proyectos de investigación, redes, etc., como método de mejora de la enseñanza y de desarrollo profesional. Lo mismo pero al revés propone M. Á. Santos Guerra (2009): “No te integres en el grupo de los descontentos, de los cínicos, de quienes sabotean cualquier iniciativa de innovación” (p. 3).

- Participar e implicarse decididamente en el proyecto educativo del centro, de la etapa o, en su caso, de la titulación

- Incrementar la cantidad y calidad de interacciones en el centro con compañeros en el centro: expresar algunos sentimientos, compartir preocupaciones, practicar el compañerismo, comunicar cosas positivas, participar activamente en la cohesión de los profesionales, etc.

- Apoyar especialmente a los profesores nuevos, a quienes asumen nuevas responsabilidades, a quienes atraviesan dificultades, a quienes participan de momentos de satisfacción, etc.

- En su caso, prepararse suficientemente las clases y las reuniones, para comunicar seguridad y recoger vivencias que potencien la competencia y la autoestima

- Planificar el trabajo personal, de modo que no se pospongan tareas, se terminen y tengamos tiempo para otras ocupaciones o tiempo libre: tomar nota de los asuntos en una agenda, ordenar en el tiempo y por orden de prioridad las tareas, evitar aplazamientos evasivos, plantearse metas a corto plazo cuyo cumplimiento gratifique, y a medio y largo plazo, cuya orientación estructure

- Nutrir la propia formación desde lecturas profesionales seleccionadas que traten de cuestiones de su interés profesional

- En su caso, evitar trasladar los nervios del trabajo a la pareja o los hijos.

- Desarrollar paulatinamente procesos de evaluación de la propia enseñanza

- Proponerse metas concretas a corto plazo de las que poder obtener efectos positivos y gratificantes derivados del trabajo, de la productividad y de los logros

- Esporádicamente, contrastar con la pareja o persona de referencia desde hechos, más que de vivencias o interpretaciones

- Descansar bien cuando no se trabaje, con el apoyo de la familia y de las personas cercanas e importantes

- Incrementar la cantidad y calidad de interacciones con otros familiares y amistades, apoyando el cambio en el fondo estas tesis de L. Rojas Marcos (2008): “la calidad de nuestra vida es, básicamente, la calidad de nuestras relaciones” (p. 20), y “todos buscamos sin descanso el equilibrio feliz de nuestras conexiones afectivas con otras personas” (p. 21).

- Enfatizar el discurso familiar sobre proyectos integrales y planes futuros, y no tanto sobre proyectos de evasión o de ‘escapada’ vacacional, por ejemplo

- Compartir las responsabilidades actuales con equidad y respeto por el trabajo del otro/a.

- Darse cuenta de que la ‘evolución personal’ tiene mucho que ver con la disminución de egocentrismo y el incremento de conciencia.

- No mirarse demasiado el ombligo ni colocarse en el centro del universo: percibirnos distanciadamente, en evolución profesional y junto con otras personas cuyos sentimientos y motivos son semejantes a los nuestros.

- Darse cuenta de que no somos el universo y que convivimos con otras personas cuyos sentimientos y motivos son semejantes a los nuestros.

- Cultivar y enriquecer una creciente actitud mental positiva hacia la vida cotidiana, personal y profesional, basada en la maximización de lo positivo y en la minimización de lo negativo o mejorable. Desarrollar poco a poco una actitud más y más segura y útil hacia los problemas

- Darse cuenta de que los pensamientos negativos sobre todo intoxican a quienes lo producen

- Confiar en nosotros mismos y en los demás
- Disolver prejuicios: sustituirlos por conocimiento directo
- No tomarse nada personalmente
- No preocuparse de la opinión que puedan tener los demás
- No construir opiniones, interpretaciones o mensajes a los demás desde suposiciones
- Construir y expresar la propia felicidad, aun en los momentos duros y con las personas más podencas: “No te dejes acuchillar. Hay pantalones y chalecos protectores de alta calidad: la pasión por la tarea, el esfuerzo renovado, la pertenencia a un buen grupo de trabajo... [...] Y ante quien te clava un cuchillo actúa con inteligencia. Como dice Voltaire: “No hay mayor venganza sobre nuestros enemigos que la de que nos vean felices”.
- Autoconceptuarnos bien: no intentar ser quienes no somos. Los personajes que representamos no tienen casi nada que ver con quienes somos
- Trabajar lo máximo pero no pretender la perfección
- Cuidar las palabras dichas, escritas...
- Incorporar los errores como motivos de aprendizaje o causa de mejora
- Suprimir los hábitos perjudiciales (alcohol, tabaco, etc.)
- Mejorar los hábitos de nutrición y practicar al menos un poco de ejercicio todos los días
- Practicar algún jovi o alguna técnica de relajación basada en el manejo de la respiración o iniciarse en alguna vía de conciencia (yoga, chan, arte marcial, etc.).

## 2º) Estadio Centrado en la Enseñanza como Modus Vivendi:

Su mentalidad didáctica está centrada en la realización de su trabajo cotidiano, para resistir, aguantar, continuar o cumplir, sin pena ni gloria, según los casos. La actitud de resistencia inherente a su trabajo es homeostática, quietista.

La continuidad se emplea como mecanismo de defensa. La actitud de cumplimiento (“cumpro y miento”, al decir de M. Fernández Pérez) puede referirse a uno mismo y al entorno (centro, chicos, padres...), y puede ser más o menos consciente.

Es el nivel del mero enseñante, en que la orientación al propio desarrollo profesional y personal no es significativa, porque se entiende que la forma de concebir y desempeñar la enseñanza es casi una constante inmodificable o no accesible, quizá porque se intuya que el propio grado de desarrollo muy mejorable.

Este estatus no depende de la cantidad de experiencia: puede darse en profesores noveles o experimentados. La eficiencia dentro de este nivel se basa en:

- Actuar para experimentar el menor malestar posible o el bienestar, si es posible
- En el menor *darse posible*, si es que así se entiende que se van a obtener los mismos resultados.
- En la subsistencia como motivación básica para la profesión de la enseñanza: se cambiaría la profesión por otra, porque la profesión no se reviste de un especial significado.

Puede haber acumulado conocimiento por tanteo y acierto, que podría considerarse una cierta ‘evolución de la espontaneidad’. Desde aquí, podría suscribir aquello de que: “La espontaneidad no se improvisa” (E. Vargas, en M. de la Herrán, 2005, p. 197). Tiende a identificar formación con experiencia acumulada. Se entiende suficiente lo que se conoce: No son necesarios nuevos

conocimientos, es inconveniente la renovación del propio acervo, el perfeccionamiento no interesa y la formación didáctica es superflua. Verifica reiteraciones o apegos a conductas, métodos, técnicas etc. en ciclos de corto, medio y largo plazo, a una sensación de actuación suficiente, y a una relegación de la actitud de entrega.

Con relación al DPPD encontramos aquí al profesor *indiferente*. Incluye una clara “desatención a los fines de la educación”, en el sentido de M. Fernández Pérez (1994). Así, la trascendencia del quehacer pedagógico no existe o es asunto ajeno a su quehacer. El compromiso que desarrolla es administrativo, con el centro, con la Administración o con la titularidad, no con los alumnos.

Su autoestima puede estar distorsionada o encriptada. Toma como referencia cualidades o capacidades personales (inteligencia, capacidad de organización, etc.). Se evitan los contrastes desfavorecedores, y en general todo lo potencialmente desestabilizador, a saber, la innovación y el cambio no experimentados con éxito, autocrítica, duda y otros elementos de crisis y desarrollo potencial. Ante los compañeros *inquietos* y más innovadores son frecuentes respuestas de recelo, rivalidad, invitación a la mediocridad, justificación de *desconfianzas* y, en general, la dificultad para la convergencia (compromiso).

Los mecanismos de defensa más utilizados son: Habilidad para la *queja*, la adaptación a la rutina como *refugio*, la identificación homeostática, la indiferencia al cambio o la continuidad como inercia compartida.

### **3º) Estadio Centrado en una Enseñanza Artesana:**

Su concepción de la enseñanza, condicionada por un escaso acervo formativo inicial, se conceptúa como un oficio, cuyo aprendizaje continuo es comparable formalmente a los de otros trabajos que requieren una dedicación personal e intensa.

Su mentalidad didáctica está centrada en una práctica docente con un repertorio práctico limitado y rutinario, que no obstante ha podido llegar a un buen nivel de ejecución.

Su motivación se centra en el propio trabajo, en el buen cumplimiento de la jornada laboral y en la voluntad profesional, en lo que se entiende mejor para sus alumnos y en responder lo mejor que sabe desde su trabajo a las necesidades del entorno.

Con frecuencia algunos expertos critican compulsivamente a los profesores artesanos: Les califican como ‘curanderos’ de su profesión y, por ende, como profesionales de práctica cuestionable. Pero no merecen un desprecio simplificador y compulsivo, aparte del respeto que los verdaderos curanderos merecen, cuyo papel ha sido reconocido por la OMS en la lucha contra el SIDA en África. Se les tacha también de repetidores de un modelo, fabricantes o hacedores en serie, dotados del justo conocimiento técnico, sin creatividad, sin investigación. No estamos de acuerdo del todo. Es de justicia reconocer que, como ocurre en el ámbito científico o el artístico, hay de todo: artesanos repetitivos y altos artesanos. Los buenos y grandes artesanos tienen mucho de creadores, a veces más que los llamados artistas, que con frecuencia también repiten modelos, contenidos o se refugian en la rigidez o la reiteración.

Por otro lado, los profesores artesanos y voluntariosos, sobre todo en países del tercer mundo, desarrolla un papel crucial en el desarrollo educativo, cultural y económico de las comarcas y los pueblos.

El estadio artesano puede caracterizarse por un buen hacer limitado. Pero la artesanía es popular y, más que el arte, puede ser un crisol de historia, tradición, cultura y sociedad condensada en las creaciones.

#### 4º) Estadio Centrado en la Voluntad

Como el profesor artesano, comparte una formación inicial mejorable, pero la mejor disposición para desarrollarse como profesional.

Su mentalidad didáctica está centrada en la apertura y la disposición a mejorar como docente o a querer enseñar mejor.

Por razones internas o circunstanciales y con independencia de su cantidad de experiencia y su disciplina de referencia (curricular o profesional), su formación de partida es limitada, si bien se trata de una persona especialmente perseverante en lo que se propone.

Esto significa que, con referencia a sí mismo, es capaz de avanzar considerablemente y es muy capaz de desembocar en un estadio docente superior.

Pretende fundamentalmente actualizarse, reflexionar sobre su acción, mejorar su enseñanza, cultivar conscientemente los climas (centro, aula...). Sus actitudes más destacadas son la dedicación, la honestidad, la profesionalidad (percibida por los demás), el compromiso con su centro educativo y con su aula, y la centración en el presente.

Su buena disposición es mucho más amplia que la mentalidad artesana. Podría decirse que el alcance de su voluntad tiene grados: 1) Mejorar desde los propios recursos. 2) Mejorar con los recursos del centro y del equipo docente. 3) Mejorar desde el conocimiento de lo que otros han propuesto e investigado. 4) Mejorar desde la propia investigación. 5) Mejorar técnicamente. 6) *Desempeñarse técnicamente*. 7) Mejorar personalmente. 8) *Desempeñarse personalmente*. Evolucionar personalmente.

Busca conocer a sus alumnos, con quienes desarrolla una buena comunicación didáctica, atender sus dificultades con acierto y educarlos bien. Además, le gustaría conocerse a sí mismo personal y profesionalmente.

Todo lo anterior significa que su proyección es enorme. Éste es el estadio potencial por excelencia, el de mayor alcance relativo. Cuando las falencias de conocimiento se suplen con formación adecuada, pasa a estadios más complejos y avanzados.

Un paradigma de este estadio podría venir definido por la figura del ‘voluntario social’, del que la poetisa Gloria Fuertes decía: “Los voluntarios pueden hacer arte de sus horas libres”.

#### 5º) Estadio Centrado en la Instrucción

Debido a una formación inicial condicionante, este docente se centra en la enseñanza de los contenidos académicos que conoce y en una docencia instructiva. Con frecuencia este docente puede percibir un sentimiento de añoranza-fidelidad a aquella formación específica de partida, que no siempre se resuelve didáctica o pedagógicamente. En los peores casos, puede verificarse un problema (dualidad) de identidad profesional: el profesor no se considera ‘docente’, sino ‘químico’, ‘historiador’, ‘ingeniero’, ‘filósofo’, ‘¡pedagogo!’ o investigador, con una carga docente.

Es el profesor *entendido en su materia* (cualquiera que ésta sea, incluidos valores asociados a su disciplina de origen, etc.), que en el mejor de los casos es buen conocedor de su ámbito disciplinar o supradisciplinar.

Sus motivaciones básicas son la erudición, el saber más y mejor, y la actualización de sus conocimientos.

Son actitudes frecuentes las articuladas sobre argumentos como: ‘Saber bien implica poder enseñar bien’ (Einstein) o ‘la pedagogía y la didáctica no tiene que ver con ellos’ (vs. Giner de los

Ríos). En todo caso, se tolera una Didáctica Específica como ámbito pertinente o eslabón perdido admisible para su formación.

Un paradigma o ejemplo orientador de este estadio podría ser H. Poincaré.

## **6º) Estadio Centrado en la Buena Docencia**

Este docente entiende la enseñanza como un medio para su *desarrollo profesional*, que se interpreta como *desarrollo como profesional*. Su dimensión personal profunda, que podría tomar la propia persona como objeto de mejora y de desempeoramiento, se excluye: hace *bypass* consigo mismo. Su idea de formación se orienta a los resultados y a lo objetual a la vez: centro, currículum, alumnos, rendimiento, eficacia, calidad, etc.

Su base principal es su propia experiencia o su conocimiento técnico (techné) o tecnológico, orientado al logro de esa enseñanza eficaz. De la ciencia o la tecnología se puede disponer, además de poderse realizar. Pero su realización radica más bien en la eficacia o en el resultado del proceso o del producto. Además, tiende a ser fiable o uniforme según los casos y los ámbitos.

Comprende la Didáctica como forma de hacer, pero no como forma de darse. Su desembocadura es el trabajo correcto asociado a la sensación de *buen trabajo*. Así pues, su gratificación intrínseca la obtiene de su realización didáctica y de la dignidad asociada al valor profesional a lo que hace y se conoce.

Una buena versión de este profesor es el de aquel que, a juicio de lo que los demás (padres, colegas, dirección, etc.) y de sí mismo, realiza día tras día una ‘obra bien hecha’ (V. García Hoz). Sus propósitos básicos tienen como referentes personales (para sí) ganarse el sustento con honestidad, cumplir bien su trabajo y sentirse competente con los demás compañeros y otros miembros de la comunidad educativa (alumnos, en su caso, padres, etc.).

Su motivación rectora se alinea con su compromiso con el centro. Podría considerarse un buen *práctico* de una enseñanza cuya intención es la eficacia desde el currículum prescrito, bien oficialmente, bien internamente.

Si es posible, busca la eficiencia: economiza esfuerzo en sus tareas, sin detrimento de la calidad final.

Es el docente normalmente considerado por sus compañeros como ‘buen profesional’: cumplidor, correcto, con recursos para continuar en el mismo estado, no destaca negativamente, tampoco se reconoce normalmente por padres, alumnos u otros profesores como *extraordinario*. No obstante, en función de sus propias habilidades sociales, puede ser un experto en relaciones interpersonales, con dirección, familia, compañeros, alumnos, etc., o bien destacar en algún otro ámbito específico, bien interpersonal, bien académico.

Tiende a evitar o superar problemas, conflictos o interferencias. Cuando su autoevaluación se produce, tiende a ser intuitiva o asistemática, y sin embargo, puede tenerse en cuenta como referente de su ‘desarrollo’.

Puede ser un profesional resistente a la ausencia de incentivos, en la medida en que su sistema de referencia motivacional está limitado a su esfera activa.

Tiende a adaptarse a los cursos convencionales, a las normas y decisiones compartidas. En su discurso ocupan un lugar significativo contenidos como: aspectos de la legislación vigente, la aplicación adecuada de las prescripciones (institucionales, administrativas, etc.), la adaptación al proyecto educativo e ideario del centro docente, los intereses o conveniencias particulares a los del centro docente a los que han de subordinarse otros particulares, la necesidad de mejorar los procesos y resultados del centro, tanto propios como generales, etc.



Sus procesos de crítica y sus innovaciones didácticas no son en su discurso un contenido primario, la base de su enseñanza no suele ser su propia investigación.

A priori, puede relegar la utilidad de la intuición (que puede colocar a la altura *epistémico* de la impulsividad), y preferir innovaciones no muy divergentes.

Con respecto a procesos de innovación educativa a nivel de centro, etapa o aula, tiende a disponer de toda la información relevante y a contemplarlos, en un segundo momento, con moderación o prudencia. Los apoyará si percibe tras ellos una *actuación para una muy probable mejora de resultados*.

Contribuye suficientemente a la salud social y didáctica del clima social del centro, de los órganos colegiados, de los equipos docentes y del aula.

No son docentes muy dados a la queja pública, puede no reconocérseles como especialmente *quejosos*. De ahí que puedan desarrollar un trabajo *silencioso* en condiciones extremas: exceso o acumulación de trabajo, disposición de menos recursos, otros alumnos a los habituales, alumnos especialmente conflictivos, etc.

Tiende a conocer superficialmente a sus alumnos, aunque valore que ese conocimiento es el adecuado o sea suficiente.

Con sus alumnos desarrolla una comunicación didáctica muy correcta, más centrada en el rol que en la persona.

Estas son las características del profesional eficaz (M.A. Verdugo y otros, 1997, citado en C. Álvarez González, 2003, p. 334): Flexibilidad, madurez, integridad, responsabilidad, ausencia de patologías de personalidad o desórdenes de carácter, y autocontrol emocional, evitando cualquier tipo de abuso físico, verbal o emocional.

J. Murillo (2006) propone el siguiente “Decálogo de características para que se produzca enseñanza eficaz”, obtenido desde investigaciones rigurosas, heredero político del que treinta años atrás se hacía sobre el Mastery Learning, de Bloom, o el PSI, de Keller: 1) Lecciones con objetivos claramente especificados. 2) Lecciones estructuradas. 3) Enseñanza interactiva, fomento del debate y la interacción. 4) Atención a la diversidad, que la intervención se ajuste a las diferencias individuales, aprendizajes, motivaciones, etc., prestando más atención a quien más lo necesite. 5) Buena gestión del tiempo: puntualidad, ocupación activa, mantenimiento de la motivación. 6) Utilización de recursos didácticos variados y de fácil acceso, empleando libros de texto, TICs, etc. 7) Evaluación y retroalimentación inmediata, continua y cercana al alumno. 8) Clima del aula: comunicación fluida y respetuosa, colaboración. 9) Altas expectativas individuales. 10) Implicación y compromiso docente con los alumnos y con la escuela.

Enfoques como los anteriores nos parecen a veces difusos e imprecisos, y otras veces demasiado demarcados y centrados en la actuación docente, lo que desde nuestra referencia complejo-evolucionista nos parece superficial, escaso y mejorable. Con todo, para muchos profesores e investigadores es alta expresión del estadio al que nos referimos.

## 7º) Estadio Centrado en la Metodología Didáctica

Su mentalidad didáctica está centrada en decisiones en torno al cómo, con qué, cuándo, a quién, y para qué enseñar.

Este docente puede ser tutor generalista (polivalente) o un profesor especialista.

En este último caso, estaríamos en el supuesto de un profesor de Didáctica Específica con formación metodológica de Didáctica General (polivalente, versátil o multiplicable) avanzada.



Por tanto su formación metodológica incluiría dos estratos complementarios: el nivel polivalente de la Didáctica General y el nivel particular de la Didáctica Específica (A. de la Herrán, 2008b).

En cualquiera de los dos casos (tutor y especialista), el centro de gravedad estaría en la metodología didáctica compartible con otros docentes de otras especialidades y etapas en el nivel polivalente de la Didáctica General, por ventajas como las señaladas en la tabla adjunta:

<b>VENTAJA DIDÁCTICA</b>	<b>COMENTARIO O RAZÓN</b>
Significados compartidos	Quizá la ventaja instrumental más importante pueda ser el favorecer la creación de significados comunes, que permitan pasar de la declaración de intenciones a la acción formativa mediante aplicaciones conexas.
Coherencia diacrónica	Al dar continuidad a modos de hacer de etapas anteriores (Infantil y Primaria) y posteriores (Terciaria y Universitaria), pueden ser buenas fibras transversales que refuercen la 'ínteretapa'. Esta posibilidad hace que la metodología didáctica sea un contenido pedagógico de proyecto educativo de centro de primera magnitud.
Coherencia sincrónica	Por el hecho de ofrecer formatos comunes de enseñanza para equipos didácticos y departamentos diferentes, puede favorecer su coordinación metodológica, posibilitando un estilo y congruencia positivos para la construcción cooperativa de los proyectos didácticos de etapa, ciclo, la programación de aula o de unidades didácticas.
Enriquecimiento de unidades didácticas	Las múltiples propuestas metodológicas pueden enriquecer el diseño y desarrollo de las unidades didácticas convencionales, complementándolas o formando parte de ellas. En cualquier caso, habrán de programarse. Al ser variadas, podrán atender competencias diversas y resultar útiles para la enseñanza.
Mejora de la motivación formativa	Puede sorprender agradablemente a los alumnos, estimular su motivación por el aprendizaje formativo de los contenidos de enseñanza, posibilitar una comunicación didáctica más interesante, completa y exigente.
Individualización de la enseñanza y orientación didáctica	Puede favorecer la individualización de la enseñanza, la calidad de la comunicación profesor-alumnos y una formación más compleja y completa, más allá de la instrucción.
Mejora de la interpretación metodológica del alumno	Puede contribuir a que se interprete mejor la gestalt metodológica ofrecida por el centro o por los profesores.
Mejora de la evaluación	Se puede incrementar el carácter continuo y formativo de la evaluación y propiciar que los procesos de auto y coevaluación ocupen un lugar más relevante, natural y no forzado en los procesos de la comunicación educativa.
Posibilidad de compartir una noción enriquecida de 'rendimiento académico'	Puede contribuir a la complejidad del concepto tradicional de rendimiento académico, por lo que puede aportar desde la formación y por atender competencias que a través del 'método convencional' apenas serían cultivables.
Incidencia en el desarrollo profesional y personal del docente	En la medida en que la enseñanza es una actividad básica del profesorado, puede ofrecer posibilidades de desarrollar la profesión de modo más atractivo, ofreciendo más pero también cosechando mucho más. Y puede coadyuvar a procesos de colaboración, innovación, cambio y mejora acordes con un mejor desarrollo personal y profesional de los docentes, motivadores para la formación de todos.

Tabla 1: Ventajas de un enfoque metodológico basado en la Didáctica General. Fuente: A. de la Herrán (2008b)

En definitiva, el docente metodólogo reuniría las siguientes características:

- Es buen conocedor de principios didácticos y de los modos de llevarlos a la práctica desde formatos de comunicación aplicables en su contexto didáctico y para llevar a cabo con sus alumnos.
- Entiende que enseñar precisa saber enseñar, y ésta es uno de los pilares básicos por los que su centro de gravedad se centra en ese *cómo enseñar*.
- La Didáctica General (versátil) y las experiencias de otros profesores aporta guías metodológicas básicas del conocimiento docente individual y compartido: son fibras transversales de proyecto educativo de etapa y de centro, porque pueden desarrollarse a lo largo de todas las etapas.
- Hacia las disciplinas profesionales suelen tener una actitud positiva; hacia las disciplinas curriculares suelen incluir una actitud de necesaria síntesis con el conocimiento pedagógico.
- Tiende a hacer cuidadosas selecciones de procedimientos, recursos materiales y alternativas idóneas para cada circunstancia, cuyo proceso inmediato es calculado
- Desde un punto de vista profesional su interés se orienta al conocimiento actualizado de nuevas formas de proceder en el aula, tanto relativos a la comunicación didáctica como a la gestión de la disciplina, para que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo.
- Un paradigma o ejemplo orientador de este estadio podrían ser W. Ratke, C. Freinet o Sujomlinsky.

### **8º) Estadio Centrado en la Autoformación**

Su mentalidad didáctica está orientada a su desarrollo profesional y personal como docente, por medio del atrio principal: la formación.

Su referente es el trabajo responsable desde un imperativo de formación continua bien entendido.

En su mejor versión, dispone de un acervo competencial amplio, tanto proveniente de investigación científica instructiva (en su disciplina de referencia, en su caso), como de investigación científica didáctica, como obtenida mediante investigación sobre el propio quehacer o por observaciones y conclusiones personales.

Tanto en el aula como en la sala de profesores está abierto a la colaboración para la innovación, el cambio y la mejora de las situaciones y procesos institucionales, de etapa, ciclo o aula, y en general a resolver problemas. Para ello atiende el pensamiento divergente y cuida los conocimientos tradicionales, consensuados o frecuentes.

En su aula, está interesado en distinguir y controlar la comunicación de sesgos personales al enseñar.

D.L. Duke, y R.J. Stiggins (1997) están de acuerdo en que hay profesores específicamente orientados a su desarrollo profesional, que asimilamos a este estadio. Algunos indicadores parecen ser (p. 167): 1) Cuando se ofrece la posibilidad, aprovechan las oportunidades de formación continua, tanto sobre competencias didácticas como a talleres de desarrollo personal. 2) Son partidarios y desde ahí promueven la observación y supervisión realizada por colegas. 3) Realizan viajes formativos. 3) Interpretan ciertas clases de evaluación como fuentes de perfeccionamiento, etc. 4) Añadimos nosotros que, esporádicamente, acuden a congresos y eventos semejantes, en los que su conocimiento se enriquece.

¿Cómo son estos profesores? D.L. Duke, y R.J. Stiggins (1997) han relacionado algunas características con su orientación al desarrollo profesional:

*Fuertes expectativas profesionales, motivación orientada a los retos, incluso riesgos, actitud abierta hacia los cambios, deseo de experimentar en el aula, actitud abierta ante la crítica, conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza, conocimientos sólidos del área de especialización, alguna experiencia anterior positiva relacionada con la evaluación de profesorado, aprenden de los demás, por su apertura a las relaciones, aprenden de sus propios errores, inquietud optimista (Garfield, 1986, p. 57), mayor orientación al futuro que los demás (Winter, Griffith, y Kolb 1970), adopción de la rutina como punto de partida vs. encarrilamiento (rutinización) o refugio estabilizador (Hannay, y Chism, 1988, p. 129, 130), buena autoestima en la propia competencia (Wlodkowski, 1985, p. 45) (Daniels, y Zemelman, 1985), lo que explica las diferencias en la respuesta ante los desafíos (Locke, Shah, Saari, y Latham, 1981), receptividad a nuevas ideas y prácticas pedagógicas, gusto por la enseñanza y confianza en las propias capacidades (Guskey, 1988) (pp. 172, 173, 175, adaptado).*

Con relación a las reformas educativas, este docente despliega, gracias a su acervo profesional, una orientación a la eficiencia. O sea, escoge lo mejor de ellas y siendo crítico con lo que no comparte, para crecer en lo profesional y formarse. Es como el buen surfista, que aprovecha las olas para planear sobre el agua.

Puede entender la formación continua de diferentes modos:

- Como a priori necesaria para actualizarse lo más y mejor posible y saber cada vez más de lo que ha de haber y más de lo que se necesita.
- Como fuente de autoformación integradora de lo personal y lo profesional hacia la coherencia entre discurso y acción (Confucio).

### **9º) Estadio Centrado en un ‘Plus’ Experto**

Este docente suele ser un profesional con una excelente formación aplicada, que sobresale además como experto en algún ámbito o faceta de la enseñanza, que sitúa bien y con sentido en lo esencial de los niveles anteriores. Su formación y su enseñanza ofrecen, de hecho, un ‘plus’ que le definen en el centro ante sus alumnos y compañeros.

Normalmente, su mentalidad didáctica se centra normalmente en un contenido abierto o un ámbito práctico estrechamente relacionados con la planificación o el desarrollo de la enseñanza –por ejemplo, programación, recursos didácticos, TICs, normativa legal, técnicas de creatividad, evaluación, investigación-acción, etc.- del que es dominador.

A su conocimiento particular va unida su destreza y su técnica especialmente eficaz. Este ‘experto-plus’ incluye en su actividad profesional -como en la Grecia clásica- conocimientos especiales y *techné* (técnica artística), comprendida como estructura y cualidad de su quehacer. Su conocimiento docente incluye habilidad, inteligencia e práctica notables, conocimiento técnico-reflexivos que fundan su práctica y una teoría y aplicación unidas como *hacer sabido* o buena aplicación.

Su formación depende de la cantidad y calidad de su experiencia, y de la capacidad de integrar su conocimiento y habilidad especial en la complejidad de la Didáctica o Pedagogía Aplicada a

la enseñanza, en cuyo caso puede comprenderse como una consumación de otros niveles de profesionalidad.

Dependiendo de esa formación, tiene posibilidades de incorporar entre sus compañeros un liderazgo al menos instrumental, en la medida que asume el papel de asesor en los ámbitos de su competencia.

Por ello, su paradigma (o referente ejemplar) podría ser Parrasio (s. V a.n.e.), émulo de Zeuxis, pintor griego que introdujo la técnica del claroscuro en pintura. Se dijo de él que, en una ocasión, retrató tan bien unas uvas que confundieron a unos pájaros.

### **10º) Estadio Centrado en la Investigación y en la Innovación**

Mientras que el docente metodólogo está interesado en conocer para incorporar nuevas formas de proceder en el aula para que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo y relevante, el profesor investigador tiene más interés en descubrirlas y contrastarlas, quizá mediante acciones personales o metodologías planificadas de grupos de trabajo.

Su mentalidad didáctica está centrada en la generación de conocimiento (investigación de y sobre la acción) y/o en las propuestas de innovación, en estrecha relación, para mejorar continuamente, tanto personal, como colectiva y/o institucionalmente.

Su idea de *enseñanza* no puede separar la instrucción de la orientación, el qué enseñar del cómo enseñar, la práctica didáctica de la investigación sobre la práctica. Esta acción didáctica no es una tarea individual, sino preferentemente colaborativa, tanto en su origen como en su proceso y desembocadura. Sin embargo, la investigación individual es un buen complemento no excluyente.

La orientación del docente investigador que lo es, es acorde con el significado y método de la educación misma, que se hace en cualquiera de sus planos generando -personas, grupos, instituciones, proyectos, conocimiento y sociedad-. Por su alcance, cabe diferenciarse el profesor investigador e innovador de aula y el profesor investigador e innovador de centro, orientado al desarrollo institucional y a la socialización comunitaria.

Por su alcance, cabe diferenciarse el profesor investigador e innovador de aula y el profesor investigador e innovador de centro, orientado al desarrollo institucional y a la socialización comunitaria. En el plano de la comunicación, común a todos los anteriores, se caracteriza, como expresa F. E. González Jiménez, por el afán de abrirse hacia el otro (el alumno), para que ese otro se haga a sí mismo desde su razón. Va al fondo de las cosas y enseña a hacerlo, desarrollando de hecho un principio de causalidad personificado.

Entiende y practica que el conocimiento docente aplicado a su racionalidad ni está acabado ni puede adoptarse sólo tomando como base lo que otros han investigado o experimentado: es preciso reflexionarlo, *re-crearlo, re-construirlo, indagarlo*, adecuarlo a cada circunstancia y al centro, someter a consideración didáctica los valores, meditarlos desde el punto de vista de la necesidad educativa del alumno. En pocas palabras, reconstruir la teoría aplicable desde la práctica con metodología científica válida. En cualquier caso, suele planificar lo que él mismo va a desarrollar (A. Martínez Sánchez, 1996, p. 238), por lo que necesita un currículo de estructura abierta. Su motivación profesional es la autonomía pedagógica, pese a que ello requiera más tiempo o más esfuerzo, trabajo en grupo y relevancia de la evaluación en todas las fases y responsabilidad posterior.

Creemos encontrar dos concepciones:

- La primera, que podríamos llamar dual o polar, interpreta que la teoría científica carece de utilidad y que la teoría útil es aquella que nace exclusivamente de la propia práctica. Esta postura se basa en una ignorancia paranoide.

- La segunda, que podríamos denominar dialéctica, entiende que las aportaciones científicas sobre la enseñanza pueden ser buenos datos para orientar la reflexión en la acción (Stenhouse). Dentro de ésta creemos distinguir diversos tipos de profesores investigadores, según su orientación a su actualización y a la generación de conocimiento: 1) Profesores orientados a una actualización puntual, realizada sobre un repertorio reducido de fuentes, para dar respuesta a una situación coyuntural: una acción docente, una acción de un grupo de trabajo, un artículo que va a redactar, etc. 2) Profesores orientados a una actualización focalizada permanente, llevada a cabo sobre diversas fuentes que se van renovando periódicamente, a las que están normalmente atentos. 3) Profesores investigadores puntuales, que pueden contribuir a generar conocimiento desde una selección limitada de fuentes y en una circunstancia determinada. 4) Profesores investigadores permanentes, que generan conocimiento y están actualizados en lo que le interesa.

Paradigma de este docente, en la segunda concepción antes indicada, podría ser L. Stenhouse.

### **11º) Estadio Centrado en la Crítica y la Transformación Social**

Su mentalidad didáctica está orientada a la crítica y a la formación para el cambio social desde la enseñanza.

Siente que la reflexión y el trabajo docente no son neutrales, porque, o son *homeostáticos*, porque contribuyen a la permanencia o reproducción de las situaciones –a veces al mismo estado de reposo o movimiento-, o son *dinámicos*, porque inducen al cambio del actual estado de cosas. Concretamente, desde un punto de vista social, o refuerzan las desigualdades e injusticias sociales, o contribuyen a su superación. Por eso el quehacer didáctico es intrínsecamente político e incluye una referencia social

El docente asimilable a esta categoría puede conceptuarse como una profesional reflexivo que, a la vez, está socialmente sensibilizado y comprometido. Este docente no solamente investiga sobre la enseñanza, por entender que el qué y el cómo enseñar no vienen dados y que por ello es preciso generar el conocimiento adecuado en y desde la acción: desde su acción escolar pretende reconocer y cambiar aquellas estructuras que condicionan su actividad didáctica

De ahí su lectura con que la innovación y el cambio educativos, tanto relativos al qué, cómo y para qué enseñar y evaluar tengan mucho que ver con la responsabilidad y el compromiso para el cambio social.

Entiende a la escuela como una institución relevante para el cambio social.

Entiende que si bien su tarea docente se inicia en el aula, su sentido didáctico es más amplio y trascendente: ha de terminar como pequeño grano de arena orientado al cambio de los hábitos y estructuras sociales que se consideran *discriminatorias e injustas*. La educación de los alumnos y el despertar de su sentido crítico y transformativo los entiende de un modo inseparable.

El paradigma o ejemplo de la crítica pueden ser Nietzsche, Herder, Freire, etc., que hacen arte de la crítica: La crítica no se opone al arte, porque puede ser arte.

Comentamos el caso de Herder. Nacido en 1744, estudioso de Kant y referente del joven Goethe, por lo que respecta a la crítica era opuesto en estilo al modo directo de criticar de Lessing:

*Lessing era, a la sazón, el gran crítico de Alemania. Pero la crítica de Herder adoptó un tono nuevo. Lessing no conocía más táctica que la de lanzarse a bayoneta calada sobre el cuerpo de su adversario, atravesándolo. No daba cuartel ni hacía prisioneros: terminado el trabajo, no quedaba en pie nada del enemigo. Herder, en cambio, no atacaba. Asediando por todas partes al enemigo con sus razonamientos, le obligaba a batirse en retirada. Era inagotable en sus frases y en sus giros. [...] Herder trataba de convencer y de dominar, pero sin herir jamás al adversario. Había en el fondo de su alma un sereno espejo en el que se reflejaba la historia de la humanidad, convertida en obra de arte (H. Grimm, 2002, pp. 35,36).*

*Herder era generoso con sus ideas: las derramaba a manos llenas, y cuantos se acercasen a él podían recogerlas y apropiárselas. Pero todos los que le trataron conocieron también las uñas afiladas y la lengua maldiciente, que pocas veces dejaban de cebarse en quienes alargaban la mano para recoger el valioso regalo de sus ideas (H. Grimm, 2002, p. 376).*

*Esto era lo que tanto miedo le daba al poeta [se refiere a Goethe], en Herder: el ver cómo constantemente hacía sonar en sus bolsillos el oro de las ideas, cómo lo exhibía a manos llenas, cómo lo hacía brillar a la luz del sol, para luego tirarlo como si fuesen guijarros. [...]*

*En Herder conoció Goethe por primera vez la fuerza espantosa de una crítica intelectual fría, desinteresada, pero implacable. ¿Quién puede desentenderse de un hombre del que se sabe que nos escruta con penetrante mirada y ve cuanto hay de nosotros, lo bueno y lo malo, sin el menor asomo de egoísmo? (H. Grimm, 2002, p. 377).*

Algo así como un síndrome de San Martín aplicado a la crítica, llevada a sus últimas consecuencias sobre una coherencia quizá excesiva:

*Fue éste [Herder], evidentemente, quien primero desarrolló en el poeta [Goethe] la tendencia natural innata en él a interrumpir el goce por medio de la crítica [...] del arte diabólico de Herder para echar a perder el deleite de una obra de arte por medio de la crítica, en el momento álgido en que se disfrutaba de ella (H. Grimm, 2002, p. 377).*

Podrían distinguirse dos clases de críticos: los críticos de bata y los críticos de bota. El crítico de bata es el que no es transformador directo: ideólogo, reflexivo. El crítico de bota es el transformador directo: bien interno, a nivel de centro, bien social, del entorno. Probablemente, aunque no necesariamente, estos últimos incluyen un mayor grado de conocimiento sobre lo que tratan, y quizá de compromiso y de coherencia. Pero para el desarrollo de la crítica social para el cambio los dos son necesarios.

## **12º) Estadio Centrado en la Fundamentación de la Didáctica**

Su mentalidad didáctica está orientada a su ‘conocimiento fundamentado e inquiridor’ de la enseñanza y la comunicación formativa.

Es la persona indagadora, instruida (Confucio) o culta, inquiridora y realizadora de un conocimiento y de un quehacer fundamentado (episteme) en un conocimiento propio tan crítico como autocrítico.

Su preparación depende de la formación inicial, pero también de la cantidad y calidad de su experiencia. Se ha hecho a sí mismo a fuego lento

Trasciende lo profesional y el buen hacer didáctico: da respuestas válidas a la realización práctica y conoce las causas, los procesos y los medios para realizar los mismos propósitos

Su motivación básica se orienta, simultáneamente al conocimiento acerca del conocimiento (E. Morin), a la fundamentación didáctica paulatina, al intento permanente de aproximación entre el *fenómeno* y el *conocimiento del fenómeno* vía complejidad

Su conocimiento está sólidamente ahormado, en una *episteme*, comprendida como: actitud comprensiva, conocimiento científico de la propia disciplina (en su caso), complejidad reflexiva, formación didáctica y psicológica, conocimiento pertinente de otros ámbitos con los que relaciona brillantemente su saber

Su comunicación didáctica tiende a estar sólidamente apoyada en fundamentos y métodos asociados al conocimiento, más allá de los meros resultados científicos, que también conoce. Tiene lugar desde la lógica, que emplea como instrumento principal del conocimiento, “trama con la que la razón ejercita su función” (F.E. González Jiménez), la misma fiabilidad de la naturaleza. Se articula en un guión abierto de enseñanza-aprendizaje, cuya fundamentación es compleja y abierta a una reflexión fundamentadora que puede realizarse en mayor o menor medida con los alumnos. Se expresa con exquisitas síntesis estructuradas desde de historia, fundamentos y métodos de la ciencia, las conclusiones científicas propias sobre el propio ámbito, un conocimiento transdisciplinar, una perspectiva *metadisciplinar*.

Con frecuencia interpreta para sí que genera más conocimiento y con mayor profundidad de la que su quehacer requiere, con lo que el problema permanente puede ser el modo en que puede compartirlo con sus alumnos para favorecer su formación

Parte de sus compañeros le reconocen como *persona sabia*, pero otra parte pueden no entenderle, por lo que o no hacen juicios o hasta pueden descalificarle.

El profesor orientado a su conocimiento fundamentado asume el reto con independencia de la coyuntura externa, sea una reforma curricular o política, porque coloca el centro de gravedad en su conocimiento. Tiende a analizar las reformas políticas y curriculares, pero actúa de un modo bastante impermeable a su contenido y sus propuestas. Y tiene razones bien construidas para ello, sobre todo porque en muchas cosas su grado de reflexión puede ser más avanzado

Dependiendo de su personalidad y carácter, podría ser un excelente dinamizador de formación y encauzador de reflexiones sobre el diseño y desarrollo del proyecto educativo, y sobre la educación llevada a cabo por el equipo educativo.

Al englobar a los anteriores, haber profundizado más y por su calidad reflexiva a la hora de fundamentar el conocimiento y su aplicación en la comunicación didáctica, puede ser un excelente profesional para incorporarse a un departamento universitario.

Paradigmas o ejemplos de este estadio podrían ser J.A. Comenio, F.W.A. Fröebel, I. Kant, F. Giner de los Ríos, R. Eucken, M. Montessori, J. Zubiri, etc.

### **13º) Estadio Centrado en el Arte de Enseñar**

Su mentalidad didáctica está orientada a la comprensión y el desarrollo de la Didáctica como arte de enseñar, en su más rica acepción. Su motivación profunda se entronca en la realización de su arte como desarrollo del orden natural o de la lógica de la naturaleza.

Sus bases son esencialmente tres: 1) *La naturaleza, comprendida como ‘lo que viene dado’*. De la naturaleza en el arte tiende a razonar que: se conoce mejor el arte observando a la naturaleza,



se sintoniza más con ella practicando el arte, esa *sincronía* permite una profundización irreversible, y practicar un *arte elevado*, el arte más elevado es el que realiza la naturaleza, y por lo tanto la naturaleza es maestra del artista. 2) *El conocimiento sobre su disciplina*: Didáctica, amplia y profundamente entendida. Su conocimiento se apoya en un fundamento epistémico, la flexibilidad sensible, la relación estética, está centrado en la expresión, se desarrolla mediante la lógica (del conocimiento y la naturaleza): "La naturaleza siempre es fiel a sí misma, a su propia lógica (la matemática). Desde esa fidelidad no falla nunca. Sólo tenemos autoengaños" (F.E. González Jiménez). 3) *El arte como concepto y anhelo*, entendido de dos modos complementarios: 'lo que se puede aprender' y la 'manera de ver y hacer del artista'. Parte y entiende que el arte tiene mucho de técnica y de ciencia, pero no permanece en ellas.

Podrían identificarse falsas características del arte, frecuentemente asumidas como verdaderas. Intentémoslo desde una crítica. Por ejemplo, para Eddington (1987): "El artista que se esfuerza por reflejar en su cuadro el alma de su modelo no se preocupa mucho en realidad por saber en qué sentido puede afirmarse que ese alma existe" (p. 278). Este autor comete dos incorrecciones al atribuir al arte falsas características: la primera, asimilar el arte al arte pictórico. La segunda, identificar una supuesta característica con una posible limitación. Sin duda no se refiere a multitud de artistas cuyo trabajo va mucho más allá del intuir y expresar sin explicar y comprender hasta el último gramo de la materia mental y técnica que tratan.

El arte, con su técnica y su ciencia, no es en absoluto un quehacer impersonal. Es más, no puede darse aparte de quien lo realiza. La actuación caprichosa o espontánea puede llegar a ser técnica con el conocimiento, y la técnica puede llegar a ser arte con el cuidado, la experiencia, la entrega y el crecimiento del artista. Un conocimiento podría no llegar a ser arte jamás, si el alma y la técnica del científico o el artista no están a la altura de un estilo propio. En el arte, en cambio, todo depende de la fuente causal, del sujeto y contexto generador y de destino, de su conocimiento y anhelo material, social y/o espiritual de artista. En un escrito de 1654, el poeta Shih Chenlin (2000) reparaba en que el desarrollo del arte de la escritura se realiza sobre un estilo personal:

*Comencé a advertir que el estilo con que un hombre escribe es como la forma, la disposición, los pétalos y el ordenamiento de las flores. Éstas crecen espontáneamente de acuerdo con su naturaleza interna y adoptan ciertas formas sin error ni fallas. Se puede injertar a la planta otra variedad, pero, si bien pueden obtenerse ciertos cambios, no hay manera de alterar las principales formas estructurales (p. 318).*

Por tanto, "El arte es una interpretación de la realidad. Todos interpretamos la realidad. Pero no todos somos artistas. Sin embargo, a través de la mirada, el arte enseña a vivir sin intermediarios" (A. Cuenca, 2006, comunicación personal). "El arte es la transformación de la realidad por la intencionalidad creativa" (A. Cuenca, 2008, comunicación personal).

Pero arte y creatividad no van juntas, necesariamente. El artista puede ser un gran creativo. Pero una creatividad vulgar y exuberante puede ser una traba para el desarrollo del arte. El anhelo de creatividad (casi siempre como originalidad) puede evitar que un artista desarrolle su obra desde sí y desde su sentir y su meditación. Esto puede pasar en arte plástico, en literatura, en arquitectura y en didáctica. Cuando esto ocurre, el arte entra en crisis, a cualquier cosa se le llama arte sin saber si lo es o no lo es, porque de tales expresiones emanan partidarios y detractores que elevan la cotización de las cosas hechas. Este 'arte' basado en el producto creativo no es tal arte, sino producción u obra, valiosa para algunos e indiferente o negativa para otros. Para el arte, estos



productos son cosas mediocres. Algo semejante motivó a Toulouse Lautrec a cargar contra los paisajistas, y a desarrollar el ‘paisanaje’. Cuando la creatividad se separa del arte –a la inversa nunca ocurriría- el verdadero producto que trae es antiarte, una excrecencia del capitalismo exacerbado. Y la creatividad, por estar desgajada del arte, pasa a ser algo necesariamente menor: una tecnología orientada a la eficacia.

El profesor artista quizá pueda asimilarse en parte al profesor creativo no-narcisista, trabajador, perseverante, reconocido por su trabajo, profundo en su hacer. ¿Qué hace que el artista sea tal? El prologoista E. de la Barra (1988) escribía en el umbral del “Azul”, de Rubén Darío, sobre el poeta artista que:

*El poeta más original y filosófico de España –Campoamor- dice que la obra poética se ha de juzgar por la novedad del asunto, la regularidad del plan, el método con que se le desarrolla y su finalidad trascendente. Y agrega: “A un artista no se le puede medir más que su idea y su estilo, y, generalmente, para ser grande le basta solo su estilo”.*

*No pensaron así los griegos. Para ellos el mérito de la obra estriba en el asunto, antes que en el estilo; en la idea poética, no en el ropaje. La clámide no hace al hombre (p. 18,19).*

El docente artista *internaliza* la naturaleza, la sintetiza, pero no se queda con ella. Llega a ella y la saborea, pero no la ingiere: le devuelve su materia, reelaborada, rehecha, aun imperfectamente, desde una experiencia emocional que le es propia, en esta ocasión, a través de la comunicación educativa. En ocasiones, el anhelo de unidad entre naturaleza y arte enraíza un proyecto de vida profesional y personal. Un ejemplo viene del mismo J. E. Pestalozzi, en la que une naturaleza, arte, muerte, transcendencia: “¡Cuán bien dormiré en mi tumba si consigo unir la naturaleza y el arte en la instrucción del pueblo, tan íntimamente como ahora están violentamente separados!...” (en L. de Zulueta, 1927. p. 61).

Lo anterior es de transferencia a la Didáctica como arte. ¿Qué puede caracterizar al docente artista? 1) La materia, que desde este prisma puede entenderse como invitación a una mentalidad artística. 2) La peculiaridad, que como resultado de la seriedad, la investigación permanente y la dedicación paciente puede coagularse en un estilo catapultador, o sea, capaz de estructurar una conciencia creciente por y para la mejora del mismo arte. 3) La innovación, imaginación o creatividad inherente a la práctica artística. 4) El sistema de trabajo, no sólo eficaz o rentable sino encaminado al desarrollo de la capacidad comprensiva y expresiva. 5) Su finalidad o utilidad, que será tanto más elevada cuanto más útil para la sociedad vaya a ser y trascender. 6) Su humanidad o, desde el conocimiento de F. Nietzsche (1984), el “atractivo de la imperfección”:

*Ved aquel poeta que ejerce con sus imperfecciones un atractivo superior al de las cosas acabadas; su gloria y su mérito dependen más de su impotencia final que de su fuerza creadora. Sus obras no expresan nunca por completo lo que en realidad quería él expresar en ellas; parece que dan como un presentimiento de la visión, mas no la visión misma; pero en el alma de este poeta queda vehemente deseo de alcanzar tal visión, y de este deseo mana una elocuencia tan grande como la que da el hambre o cualquier violento apetito [...] La gloria de este poeta gana, pues, aunque no haya llegado en realidad al fin a que tendía (p. 76).*

Esta culminación inacabada llega a su clímax –contradiendo a los psicólogos sabedores de la creatividad, que sostienen que la obra creativa va acompañada de ‘novedad y valor’-, cuando

el artista sólo proporciona un valor relativo a su obra final. Porque, ¿qué es valor? ¡Dependerá de cómo y para quién! La valoración del 'valor', tanto del autor como de los componentes del entorno, puede ser egocéntrica y puede ser consciente. Y la validez de la creación y la valoración subjetiva del entorno dependen de la alícuota de 'ego' del observador, cuya ausencia acompañada de conciencia equivale, en potencia, al rigor y a la creatividad de mayor calidad posible. Este planteamiento explica la presencia de este 'cuervo blanco', no tan infrecuente:

*En 1966 Bacon decía con frecuencia incluso artistas que habían triunfado ignoraban íntimamente si su obra era o no verdaderamente valiosa. Convendría, a su juicio, valorar la obra por sí misma y no por las circunstancias que la rodean. Tal desasosiego parecía sufrirlo Bacon respecto a su propia producción, altamente valorada artística y económicamente durante la vida del pintor irlandés (R. García Alonso, 2009, p. 6).*

Y he aquí que el reconocimiento del entorno es esencialmente irrelevante para la obra creativa, porque sobre todo es circunstancial. Por eso, un verdadero artista como Francis Bacon al mismo tiempo decía que: "sólo el tiempo es juez de la pintura".

La metáfora flexible y los ejemplos clarificadores son contenidos comunicativos frecuentes de estos docentes, compatibles con otras propuestas metodológicas complejas, que entienden bien que la formación del alumno no es ninguna clase de metáfora.

Los docentes artistas se diferencian en su grado de conciencia y en uso que de la conciencia hacen. La conciencia artística es de ida y vuelta: primero, interioriza la esencia de la naturaleza (L. Da Vinci): hila su lógica mediante el conocimiento, modula su orden implicado (Bohm), pretende que se exprese a través suya, y la concreta: "El arte tiene por finalidad la representación de lo absoluto de un modo limitado" (Schelling). El arte educativo más elevado se da cuando lo absoluto se identifica como evolución humana, de modo que ese arte en función de la evolución humana posible (individual y social) es la culminación de su quehacer formativo

Para los compañeros de centro, el artista en docencia crea un estilo. Puede aglutinar seguidores por propia iniciativa con una motivación noble y elevada.

Paradigma o ejemplo orientador de su comprensión podría ser Comenio, Pestalozzi o Fröebel.

Pichon Riviere, el gran acicateador de la Psicología Social en Argentina, decía que sus mejores maestros no habían sido profesionales o técnicos, sino artistas. Nosotros creemos que hay niveles posteriores.

#### **14º) Estadio del Maestro Objetivo o Superior**

Permítaseme dos breves comentarios introductorios imprescindibles, uno global y otro analítico:

- Comentario global previo: La educación tiene dueños, y éstos no pertenecen a la escuela. Ésta es una causa por la que el maestro, en general, no es valorado socialmente: porque su función, que se centra en la comunicación educativa de conocimiento, no es bien conocida. A la falta de conocimiento le corresponde un exceso de prejuicio fácil, contagioso y compartido. Desde este desconocimiento prejuzgado, con frecuencia se encuentran referencias a *maestros* y a *profesores*. En nuestro país se suele utilizar el término 'maestro' para referirse a quienes enseñan en Educación Infantil o en Primaria, y se emplea más 'profesor' para Educación Secundaria y Universitaria. En

algunos países latinoamericanos vuelva a rescatarse ‘maestro’ para quien al menos dispone del título de ‘master’ o quien enseña en la Universidad y se respeta. Por otro lado, se emplea ‘Maestro’, normalmente con mayúscula, para calificar a iniciados y seres divinizados cuya vida ha realizado una aportación extraordinaria a la Educación de la Razón, llamada a veces espiritualidad. También hay maestros en una disciplina (por ejemplo, Ramón y Cajal), bien de cualquier profesión, bien de la vida, y desde luego no tiene por qué dedicarse a la enseñanza. Sin embargo nos ocuparemos del caso de maestros en didáctica.

- Comentario diferenciador: Para clarificar el concepto de maestro, definimos varias clases de maestros exteriores, que incluyen interpretaciones relativas y complementarias, según su referente:

**1) Maestro subjetivo:** Desde un referente subjetivo, un maestro lo es porque se le considera tal. Un ejemplo extremo viene recogido en un texto atribuido a Confucio: “Si voy en una barca con dos personas, una necia y otra sabia, iré acompañado durante el viaje por dos maestros”. Otra ilustración paradigmática o ejemplificadora viene dada por el encuentro y relación inicial del joven Goethe y el algo menos joven Herder: Cuando Goethe se topa con Herder comenzaría una relación admirativa del primero al segundo, que declinaría en los últimos años, al parecer por parte de Herder, y que solo la muerte fue capaz de romper:

*Goethe contaba veintiún años cuando conoció a Herder [que por entonces tenía 26]. Su espíritu sentíase inquieto: buscaba por todas partes un maestro, sin encontrarlo en parte alguna, entendiéndolo por maestro a quien supiera más que él, a quien se hallara realmente en posesión de secretos de él ignorados y capaces de impulsarle, al serle revelados. Hasta que, por fin, se presentó el hombre a quien se entregó. [...] De aquí arranca la verdadera capacidad creadora de Goethe [...] Si Goethe había intuido el camino que estaba llamado a seguir, fue Herder quien se lo señaló claramente. [...] En su obra Poesía y verdad, Goethe habla prolijamente de su encuentro y trato con Herder en Estrasburgo, con la sensación de que se trata, realmente, del episodio más trascendental de su vida (H. Grimm, 2002, p. 43).*

*Herder fue la primera persona a quien Goethe reconoció como superior a él. [...] Herder suministró por primera vez a Goethe un punto de vista histórico ante el mundo. [...] Herder era generoso con sus ideas: las derramaba a manos llenas, y cuantos se acercasen a él podían recogerlas y apropiárselas (H. Grimm, 2002, p. 376).*

El maestro relativo es aquella persona que ha alcanzado cotas anheladas por el discípulo o conjunto de discípulos. La condición de este maestro depende del discípulo y sus características (conocimiento, motivación, intereses, programación mental, madurez personal, etc.) y de las circunstancias. A este maestro relativo se le percibe con independencia de sus cualidades o virtudes objetivas. Esta relatividad significa que también puede actuar como ‘maestro’ alguien deformador o negativo. Puede serlo un patán, un buen maestro temporal o un maestro duradero y objetivo. En otro orden de cosas puede serlo un padre, un abuelo, un docente que deja huella, un terrorista o un sabio. En todo caso, el apelativo ‘maestro’ se reviste de supuesta nobleza y admiración (auctoritas). Por tanto, la relevancia del maestro va a quedar definida por la ‘preparación relativa’ del discípulo y la pertinencia de la enseñanza, siendo de aplicación la razón de J. Krishnamurti: “Cuando el discípulo está preparado, aparece el maestro”, que en este caso

debe comprenderse personal y superficialmente. Equivale a decir que la interacción dependerá de que la ‘comunicación didáctica’ se produzca en la “zona del próximo desarrollo” (Vigotsky). Cuando el maestro subjetivo se acepta, su conocimiento se transforma en la semántica del discurso del alumno. Desde esta especial empatía autoinductora se apunala y se construye, mientras la relación dura, la razón del propio alumno. El discípulo se hace un ser gradualmente sensible que, desde una receptividad renovada, difumina o a veces borra mucho de lo que traía. Esto puede ser bueno si la desembocadura es formativa, y negativo si el aprendizaje significativo se traduce en adoctrinamiento o parcialización de la conciencia, en el sentido y con el contenido que sea. Por razones obvias, desde una perspectiva potencial, esta relación incorpora una posible condición de provisionalidad, hasta que el conocimiento se nivela, el interés evolutivo se satura, o por otras circunstancias, internas o externas, la relación termina. Un buen indicador para el discípulo podría ser el abandono del maestro al percibir que su maestría no es completa u objetiva.

**2) Maestro intersubjetivo:** Desde un referente intersubjetivo, un maestro lo es porque así lo consideran varios sujetos de una comunidad de referencia homogénea, o varias comunidades de referencia heterogéneas. El reconocimiento desde un sistema interpersonal, que por definición es egocéntrico y narcisista (selectivo) en variable grado, incluye casi siempre una percepción parcial y realimentada desde y para el sesgo. Por tanto, el objeto pudiera estar distorsionado. Si así fuese, la valoración de una comunidad de referencia homogénea sería poco objetiva. En cambio, el reconocimiento varias comunidades de referencia heterogéneas tendría mayor validez.

**3) Maestro objetivo:** Desde un referente objetivo, un maestro es aquella persona que reúne las siguientes características: bajo egocentrismo o bajo infantilismo, madurez personal, coherencia o fiabilidad, sabiduría o conciencia, autorrealización, autoconciencia y que adopta la enseñanza como vía de conciencia (A. de la Herrán, 1998), si hablamos de un docente-maestro. No tenemos espacio para analizar cada característica. Pero deducimos de lo anterior que cada una de ellas es a la vez necesaria e insuficiente para la maestría. Así, por ejemplo, el estadio de ‘maestro’ supone la ‘madurez personal’, como el estadio de ‘madurez personal’ supone lo emocional. Tampoco la sabiduría sería suficiente, porque, como escribe Jovellanos en “Elogio de Carlos III”: “¿De qué sirven las luces, los talentos, de qué todo el aparato de la sabiduría, sin la bondad y rectitud de corazón?”. Y así sucesivamente. Algún ejemplo paradigmático podrían ser M. Montessori, C. Freinet, J. Krishnamurti o P. Freire, que también pueden ser ‘paradigmáticos’ de otros estadios a la vez.

**4) Maestro Universal o del Bien Común:** Desde un referente universal, un maestro sería aquel que, además de ser reconocido universalmente o por varias comunidades de referencia heterogéneas incorpora las características anteriores asimilables a los maestros objetivos. Algunos ejemplos: Lao zi, Confucio, Sócrates, Buda, Yeshua, R. Maharsi, J. Krishnamurti, K.G. Dürckheim, etc.

Pues bien, lo siguiente lo referimos a quien, al menos, es un ‘maestro objetivo’:

- El maestro objetivo o superior no adopta, como el ‘docente artista’, la didáctica como ámbito de desarrollo del arte de enseñar. Más bien, practica la enseñanza como vía de evolución personal y profesional. Quizá el concepto clásico que más se ajusta a su práctica es el concepto de *kung-fu*, comprendido como arte realizado para la evolución personal.

- Su mentalidad didáctica está orientada a la evolución personal desde su conocimiento y su razón, que cultiva a través de la didáctica, interpretada como ‘vía de conciencia’.

- La mentalidad de este nivel se desarrolla, tomándose en un solo acto, como artista, obra de arte e instrumento de sí mismo, como parcela de la naturaleza que también se pretende mejorar, de dentro a fuera. Sus bases son: 1) **La naturaleza y el autoconocimiento**. Se parte de la experiencia de que conociendo la naturaleza se conoce mejor uno mismo, y de que a mayor autoconocimiento, mejor se conoce a la naturaleza y mejor se actúa en ella: "Sólo a través de la acción el hombre puede conocerse a sí mismo" (Goethe). 2) **La vía autoformativa**. Se basa en estos pilares: Buscar mejorar es estar en la vía para mejorar. Estar en la vía para mejorar, es contribuir a la educación de la humanidad (Herder). Estar en la vía es pretender evolución interior, a través de una actividad, como camino o instrumento. La actividad que sea, mientras sea sistemática, no es lo más importante: puede ser específica: respiración, yoga, meditación sedente o dinámica, posturas (asanas), arte tradicional, arte marcial, mística, etc., o inespecífica: enseñanza, estudio, andar, aficiones, lectura, escritura, ayuda a los demás, trabajo cotidiano, rutinas realizadas con conciencia constante, etc., desde una actitud de deseo de mejora profunda. 3) **La enseñanza como vía de conciencia, y la conciencia constante como técnica**. Para la práctica de una vía como puede serlo la enseñanza, la conciencia constante es lo importante: Transforma una actividad sistemática en instrumento de evolución, más allá de la técnica. Si no hay conciencia constante, no se está en ninguna vía. Desde su práctica se madura personalmente, la conciencia se incrementa y afina, las acciones exteriores mejoran. La práctica de una vía incrementa la unión con la naturaleza mediante la conciencia constante: Por la práctica de una vía, la naturaleza no aparece como algo distinto. Quien la concibe como algo distinto, sólo alcanza un autoconocimiento parcial. Si no hay unión con la naturaleza, ni siquiera se está en el arte. Los procesos de unión con la naturaleza requieren disminución de ego(centrismo) e incremento de conciencia. Existe una interesante concomitancia entre una vía de conciencia y otras vías de práctica: Quien asume la práctica como vía, coincide con cualquier otra vía en lo fundamental, aunque la desconozca. Cualquier punto de circunferencia tiene al centro y el centro está en todas partes (Pitágoras, Pascal), "Todo lo que se eleva, converge" (Teilhard de Chardin). Porque pretenden lo mismo, se validan mutuamente en lo esencial. Restan importancia a lo diferente. Esto permite transferir aprendizaje de una a otra. Entonces, se verifica que las vías son fundamentales y a la vez que las vías no son lo importantes.

- ¿Qué es lo fundamental en la práctica de una vía, por ejemplo, la enseñanza? Motivación clara, actividad sistemática, conciencia constante, presencia de maestro o referente cualificado (K. G. Dürckheim)

- Por lo que respecta a la enseñanza como vía de conciencia, podemos decir que *la mentalidad* que la comprende de esta forma puede englobar y *orientar* a las demás. Por tanto la didáctica puede utilizarse como: Vía [causante, original o directa] de conciencia, o actividad de destino de la práctica de otra vía específica o inespecífica.

- La práctica de esta vía queda reforzada con una formación humanista no sesgada: "La formación centrada en la persona se constituye en un importante medio de autorrealización a través de la enseñanza, en tanto favorece el crecimiento y desarrollo personal y profesional" (Moustakas, 1978) (Martínez Sánchez)

- Podría ser bueno que los profesores conocieran mejor sus posibilidades transpersonales y las de sus alumnos, para que aprendan a saber observar, esperar, recoger, formar, etc. Desde esta

perspectiva, el horizonte puede estar más allá de donde pensaban, y en consecuencia pueden esforzarse en llegar más lejos de donde creían.

- Los vectores de la posible evolución docente pueden sintetizarse en una serie de ámbitos a través de los que poder ser más y mejor: Motivación, mejora técnica, desempeño, armonía interior, crecimiento personal, autoconocimiento, autoestima, complejidad de conciencia, comprensión (analítica y sintética), ética, generosidad, coherencia, cambios orgánicos (Hirai, Johnston, McClelland...)

- Los efectos de esta evolución desde la enseñanza pueden sintetizarse en que favorece el crecimiento de sus alumnos, desde la comunicación didáctica; hace del verdadero maestro/a un mejor aprendiz; significa que integra las mejores cualidades de las mentalidades anteriores, incluidos cambios de comportamiento, esfuerzo y dedicación, atención despierta, conocimiento fundamentado, práctica mejor realizada, compañerismo, creatividad por y hacia su interiorización, reflexión más allá de la práctica, complejidad de conciencia, etc.

- Se entronca en el sentido del proyecto vital (Frankl, Ortega y Gasset) y el para qué profesional de su para qué evolutivo.

- El maestro enseña desde su comportamiento y su contribución resulta clarificadora y lúcida para el discípulo. El discípulo que lo es le escucha motivado y absorbe su conocimiento. Este maestro toma en serio las preguntas de los alumnos y las recibe con atención suficiente para ellos.

- El maestro que lo es adelanta el avance del discípulo, en cuanto a los fundamentos o modos en que el discípulo conocerá o experimentará en momentos sucesivos, y espera y aprovecha sus crisis.

- El silencio del maestro vale tanto como las mejores palabras, porque son para la generación del conocimiento del otro. Desde su silencio y sus razones, el maestro deja más despiertos o abiertos a sus alumnos. Ahora bien, hay maestros especialmente diestros en la enseñanza sin palabras, clásico tema didáctico en la tradición taoísta: “La enseñanza sin palabras [...] pocas cosas en el mundo se le pueden comparar” (Lao Tse, 2006, 6 [XLIII]). “El sabio [...] ejerce la enseñanza sin palabras” (Lao Tse, 2006, 46 [II]).

- El maestro nunca cierra la puerta de su comunicación educativa, porque lo que transmite es descondicionamiento y apertura. La deja semiabierta para que otros la abran o para que otros la cierren. Esto significa que el maestro tiene un decir y un exponer que hace que el alumno se sienta libre, dude, escoja lo que le conviene y sepa que lo escogido es bueno, porque favorece a la humanidad, porque emana orientación noogenética.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Álvarez González, C. (2003). Grados de variabilidad entre los alumnos. Implicaciones curriculares, organizativas y para la formación del profesorado. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Barra, E. de la (1988). Prólogo de D. Eduardo de la Barra. Azul... Por Rubén Darío. En R. Darío, Azul. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Blay, A. (2006). Ser. Psicología de la autorrealización (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Índigo (e.o.: 1992).
- Carrilho, C. (2009). La crueldad creadora en Antonin Artaud y sus implicaciones en la formación

- del profesorado. Tesis doctoral en curso. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Eddington (1987). Defensa de la mística. En W. Heisenberg, E. Schrödinger, A. Einstein, sir J. Jeans, M. Plank, W. Pauli, y sir A. Eddington, Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo. Barcelona: Kairós (e.o.: 1984).
  - García Alonso, R. (2009). Francis Bacon, la Vida Subterránea. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Fil. y Letras y en Ciencias de Madrid (203), 6-8.
  - Grimm, H. (2002). Vida de Goethe. Ciudad de La Habana: Instituto Cubano del Libro. Editorial de Ciencias Sociales.
  - Herrán, A. de la (1996). Una Clasificación de Mentalidades Docentes (1ª parte). Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (73), 32-33.
  - Herrán, A. de la (1996b). Una Clasificación de Mentalidades Docentes (2ª parte). Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (74), 12-13.
  - Herrán, A. de la (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. Tendencias Pedagógicas (10), 223-256.
  - Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. Tendencias Pedagógicas (11), 103-154.
  - Herrán, A. de la (2006b). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. Tendencias Pedagógicas (11), 103-154.
  - Herrán, A. de la (2008). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS.
  - Herrán, A. de la (2008b). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS.
  - James, W. (1907). The Energies of Man. New York: Scribners.
  - Lao Tse (2006). Tao Te Ching. Los libros del Tao. Madrid: Trotta.
  - Miret Magdalena, E. (2003). Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Claves para la Esperanza. En A. Canteras Murillo (Coord.), Los jóvenes en un mundo en Transformación: Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Curso de Verano de la Universidad Complutense de Madrid. El Escorial (Madrid), 3 de julio
  - Murillo, J. (2006). Lecciones aprendidas sobre la investigación de Enseñanza Eficaz. Revista Red de Posgrados en Educación (4), 8-20.
  - Postman, N., y Weingartner, Ch. (1973). La enseñanza como actividad crítica. Barcelona: Editorial Fontanella, S.A. (e.o.: 1969).
  - Rodríguez Estrada, M. (2005). ¿Distingues Bien Memoria, Inteligencia y Creatividad? Revista Recre@rte (4).
  - Rojas Marcos, L. (2008). Convivir. El laberinto de las relaciones de pareja, familiares y laborales. Madrid: Aguilar.

- Santos Guerra, M. Á. (2009). Carta Abierta a un Profesor Novel. *Escuela*, 3814 (147), 3, e de febrero.
- Shih Chenlin (2000). De “Notas al azar oeste-verde”. En Lin Yutang, *La importancia de comprender*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe, S.L.
- Zulueta, L. de (1927). Pestalozzi, Fundador de la Escuela Popular. *Revista de Pedagogía* (62), 59-64.





# ANÁLISIS CRÍTICO DEL PRÁCTICUM DE MAGISTERIO EN UNA FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Ángela María González Garcés y Manuel Santiago Fernández Prieto

## RESUMEN

El período de prácticas constituye uno de los momentos más deseados e importantes en la formación inicial del alumno de magisterio, donde se ve reflejada la necesidad de completar su formación teórica con una práctica docente adecuada. Así el objetivo general de esta investigación fue el de conocer las ideas y necesidades que poseen los alumnos en prácticas de una Facultad de Formación. Para ello se utilizó un diseño pretest – postest, de tipo descriptivo. Se contó con una muestra de 379 alumnos con una edad promedio de 22 años todos matriculados en el prácticum de magisterio. Los resultados indican que existen pequeñas diferencias de actitudes sobre el prácticum dentro de las distintas especialidades. En cuanto a las necesidades que demandan los alumnos, éstos manifiestan su deseo por poder tener más atención por parte de los agentes que intervienen en su periodo de prácticas. De aquí que se proponga un modelo de prácticas basado en los resultados encontrados.

**PALABRAS CLAVES:** Periodo de Prácticas, Evaluaciones de los estudiantes, Teorías de las Educación, Formación del profesorado.

## ABSTRACT

The period of practices constitutes one of the more wished and important moments during the initial training of the education students. In this period, the students complete their theoretical knowledges with an adapted educational practice. The general purpose of this research is to investigate the ideas and requirements of the students in registered at a Faculty of Training. The researching design was a descriptive study with pretest – posttest evaluations, being. The sample 379 22 year-old students on average who were registered in the practicum of education. The results show small differences of practicum's attitudes between the students of different specialities. About the requirements expressed by the students, they claim more attention by the agents who are involved in their period of practices. Based on this results, a model of practices is suggested.

**KEY WORDS:** Period of Practices, Evaluation of students, Theories of Education, Training of the teaching staff.

## MARCO TEÓRICO

### LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD.

La educación en España ha sufrido en las últimas décadas un proceso de cambio y modernización sin precedentes. Los logros del sistema educativo español son evidentes, pero esto no significa que no se deban reconocer los problemas todavía existentes, anticipar los venideros y sobre todo, afrontar los retos y desafíos de la sociedad hacia la que avanzamos.

Entre los principales objetivos que se han planteado los sistemas educativos europeos se encuentran la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, la construcción de entornos de aprendizaje abiertos y la promoción de la ciudadanía activa.

Debemos procurar que todos los estudiantes obtengan los mejores resultados que sean capaces. Pero no sólo debemos ofrecer más formación para todos, ha de ser también de mayor calidad, para que permita a nuestros jóvenes incorporarse del modo más satisfactorio posible al mundo laboral y a una sociedad cambiante y fuertemente interrelacionada con otras culturas. Estos importantes retos exigen la implicación y la colaboración de toda la sociedad. Es necesario un compromiso social para impulsar un sistema educativo que se asiente en bases sólidas y permita garantizar el futuro.

El proceso de integración europea, la reciente y rápida inmigración, y la extensión de nuevos hábitos y valores han producido cambios sociales de gran envergadura, que también han afectado los planteamientos educativos, las aspiraciones formativas de los alumnos y sus familias, el trabajo de los profesores y las expectativas que tiene la sociedad española acerca de lo que la educación puede y debe ofrecer.

Las nuevas exigencias que recaen sobre el profesorado, uno de los factores esenciales de la calidad educativa, tal y como se reconoce en todos los estudios internacionales (Bernstein, 2003) y en las leyes educativas españolas. Plantea asimismo la necesidad de que se reconozca socialmente al profesorado y se valoren debidamente las complejas y decisivas tareas que se le encomiendan.

La mejora de la calidad ha sido uno de los objetivos fundamentales de las leyes educativas de las dos últimas décadas. Desde finales de los años ochenta (Senra, 2000) se ha manifestado una preocupación creciente por la calidad de la educación, tanto en los países europeos como a nivel mundial.

La educación es un proceso inherente a las personas, donde factores tanto genéticos, como ambientales convergen. Considerándose ésta un factor fundamental en el proceso de humanización (Condemarin, 1990). En la educación se reflejan los rasgos de la sociedad, puesto que forma parte de ella. Los problemas educacionales reflejan las preocupaciones básicas de la sociedad en su conjunto; ya que la educación es un fenómeno social: su medio, sus contenidos, sus fines, sus factores y sus condicionamientos son sociales (Faust, 1977).

Las expectativas con relación a la educación en el nuevo milenio hace tiempo que comenzaron a despertar inquietudes y esperanzas. El informe Delors<sup>1</sup>, entre otros ya mostraba una especial preocupación por el futuro de la enseñanza, tema por el que han comenzado a preocuparse muchos países (Fernández, 2001). Resulta desde todo punto razonable ir realizando fundadas previsiones e ir conformando algún tipo de estrategia que nos permita afrontar la compleja problemática educativa de ese futuro.

---

<sup>1</sup> Informe Delors: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Como se expresa en la frase, *"la escuela más que un ente transmisor de información es un agente activo que promueve el desarrollo personal"*<sup>2</sup>. Pero para que esta frase sea una realidad, primero debemos tratar como expresa Rodríguez, (2002) de conscientizar que enseñar compromete no solo el saber cultural y profesional del profesor sino también su ser. La realidad educativa lleva consigo compromiso, motivación y afecto. Generar procesos de enseñanza cuyo objetivo sea mostrar que el aprendizaje tanto dentro, como fuera del aula son el eje de cualquier sistema social, ya que la construcción del pensamiento no es solo un asunto técnico, sino que compromete la ética y el saber de quien busca compartir su conocimiento, como el saber de quien acepta ese conocimiento.

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El profesor ha sido, tradicionalmente, el transmisor de los conocimientos específicos de su materia, con autoridad reconocida e insustituible para proporcionar enseñanza a los alumnos, función en la que encontraba respeto y valoración. Hoy han surgido en los centros educativos modelos de relación más completos y participativos, así como nuevos tipos de conflictos, tanto entre los propios alumnos, como con los representantes del sistema y la sociedad, que son los profesores (Zabalza, 2003). La relación entre jóvenes y adultos, basada en la participación, exige comunicación y explicación, donde la resolución de conflictos demanda de los profesores nuevas habilidades y un nuevo ejercicio de la autoridad.

Los cambios producidos han afectado también la función docente. El proceso de enseñanza y aprendizaje exige hoy al profesorado no sólo conocer al alumnado, sino estar en posesión de nuevos métodos de enseñanza, de múltiples y plurales estrategias que le permita desarrollar su actuación docente en un mundo en el que la importancia de los medios tecnológicos y la integración de herramientas de tratamiento de la información son cada vez mayores.

La práctica docente se ha ido alejando cada vez más de una concepción de la enseñanza como mera instrucción; hoy no existen soluciones únicas ni idénticas para todos (Shulman, 1987). Abordar la enseñanza desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar, exige del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación, pero también una mayor comprensión hacia su trabajo.

La formación implica tres procesos diferentes y complementarios:

- Primero, la formación inicial y la cualificación previa a la selección de los candidatos a profesores.
- Segundo, la iniciación a la docencia, momento en el que el futuro profesor va estableciendo su propia identidad profesional.
- Y, en tercer lugar, la formación permanente de los profesores una vez incorporados plenamente a las tareas docentes.

Por otra parte, la tarea de enseñar supone un aprendizaje continuo. Los cambios en las condiciones sociales, en las actitudes de los alumnos, en el desarrollo científico y técnico plantean a su vez modificaciones en la manera de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela (Contreras, 1997). La formación, debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado

---

2 Rodríguez, A. (dir) & Otros. (2002). Como innovar en el Prácticum de Magisterio. España: Septem.

que abarque toda la carrera docente y que optando prioritariamente por un modelo de reflexión sobre la práctica en los propios centros, ofrezca a todo el profesorado los instrumentos adecuados para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes realidades sociales (Flores, 1999). Al mismo tiempo, la formación permanente debe servir de apoyo en los procesos de mejora institucional que tienen lugar en los centros educativos.

La formación práctica de los maestros es un marco ideal para comprobar y potenciar el desarrollo de sus competencias, como son la capacidad cultural, los conocimientos pedagógicos, la capacidad de diagnóstico, los conocimientos y recursos metodológicos, el descubrimiento de las teorías en las que basa su actuación docente, mejorando el proceso de toma de decisiones, analizando la propia práctica y su reflexión y crítica sobre sus actuaciones, puesto que la preparación de estos se entiende como un proceso sistemático de capacitación para educar, aprender a realizar el proyecto instructivo y adquirir los conocimientos psicopedagógicos suficientes en el dominio de los métodos y técnicas adecuadas para que se produzca el proceso de aprendizaje. Esta formación debe ser completada con la experiencia que supone enfrentarse al grupo de clase, para poder aplicar los conocimientos adquiridos en todas las materias que forman el Currículum de los estudios de Formación del Profesorado.

Las prácticas escolares no son un apartado aparte y aislado de la formación del Profesorado, sino una etapa formativa con variados planteamientos, pues en la formación inicial se aspira a conseguir un profesional que a través de un proceso de socialización profesional (Pérez y Gimeno, 1988) interaccione la teoría con la práctica, para lo que tendrá que ser un diseñador en la confección de los proyectos curriculares, y además un profesional reflexivo que a través de la práctica diaria intente modificar la escuela.

## **LAS PRÁCTICAS**

Las prácticas de enseñanza están ligadas desde sus inicios a la formación inicial de los maestros, de tal manera que podemos considerar como primer hito legislativo de su regulación la Ley de 21 de Julio de 1838 que establece la creación de las Escuelas Normales, así como el Reglamento de 15 de Octubre de 1943 de las Escuelas de Prácticas dependientes de aquellas.

En España son numerosos los documentos de diversa naturaleza (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo; Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate; Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza.), que coinciden en reconocer como el profesorado se convierte en una pieza clave para el éxito de la reforma educativa. El objetivo es claro, se trata de que los futuros profesionales tomen contacto con los diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional en las mejores condiciones posibles, a fin de completar la formación recibida en el centro universitario y optimizar su desarrollo. Es, en este período, cuando adquiere significación para los alumnos en formación la mayoría de ideas y mensajes que se trabajan desde la teoría, afianzando sus líneas de actuación.

En definitiva, se espera que las prácticas sirvan para que los futuros profesionales vean, compartan, cuestionen, aprendan nuevos conocimientos generando, nuevas formas de comportarse, de enfrentarse a problemas y, fundamentalmente, puedan llegar a sentirse un poco profesionales (Bruner, 2000).

*Un concepto de prácticum que resume lo que venimos diciendo a lo largo de estas palabras es el propuesto por Schön (1992): “Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los*

*estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad”.*

Sí consideramos que la finalidad del prácticum es preparar al estudiante para la realidad de la profesión docente, obviamente, debemos facilitar que en el período de tiempo que pase en un ambiente de enseñanza cotidiano, trabaje con las estrategias más efectivas para enfrentarse a toda la complejidad que el escenario real contiene. En dicho escenario, los alumnos han de investigar y aprender de problemas que se presentan como ambiguos, de múltiples dimensiones y en los que resulta difícil aislar variables, cuando no se utilizan criterios contextuales y direccionales, nacidos en el seno del grupo de trabajo.

La consideración del *prácticum* dentro del marco del perfil profesional de salida de los estudios de maestro, define unos objetivos de capacitación del alumno para resolver, del modo más efectivo, las dificultades de los procesos de aprendizaje y afrontar las situaciones derivadas de la gestión de las aulas. Esta capacitación precisa de unos procesos reflexivos y autocríticos, que solo podrán realizarse de forma eficaz en el seno de grupos de práctica y mediante confrontaciones colegiadas de los conocimientos e interpretaciones que se deriven de la experiencia vivida en el escenario del centro escolar.

Se trata, en conclusión, de conseguir un profesional con unas determinadas características, en las que es preciso incidir a lo largo de su formación teórica, siendo fundamental que él/ella las identifique en el período de prácticas, para así poder incorporar con significación a sus conocimientos adquiridos, el quehacer profesional y aprenda a ser el mediador entre la cultura circundante y sus alumnos/as. Las prácticas al estudiante han de ayudarle, entre otras cosas, a conocer con claridad el papel que le corresponde y aplicar los instrumentos y estrategias que necesite para actuar adecuadamente en cada contexto. Todo esto unido a la seguridad y confianza que le debe aportar la calidad de la formación recibida junto con la reflexión sobre las propias posibilidades personales y profesionales que, en muchas ocasiones ha de desarrollar en condiciones y ámbitos muy diversos.

## **MÉTODO**

### **OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo general de esta investigación fue el de conocer las ideas y expectativas que poseen los alumnos en prácticas de una facultad de Formación de Profesorado y Educación, y sus perspectivas de futuro como maestro. Este interés general se ha concretado, en el planteamiento de los siguientes objetivos específicos:

- Determinar, si la configuración actual de las prácticas de enseñanza están proporcionando una adecuada formación profesional.

- Observar, si las prácticas están contribuyendo en la formación del tipo de maestro que necesita la sociedad actual.
- Explorar, cuales son las necesidades reales de los futuros maestros.
- Elaborar, un modelo de prácticas de enseñanza acorde con estas necesidades.

El carácter descriptivo del estudio, no permite la manipulación de variables, por lo que las hipótesis serán utilizadas para aproximarse a la realidad de los hechos. Más que su confirmación, se pretende ponerlas de manifiesto en una realidad concreta.

Sin embargo, los supuestos teóricos que constituyen la base de nuestro estudio tienen un camino andado. Por esta razón, en consonancia con los datos encontrados en otras investigaciones realizadas sobre el desarrollo del prácticum, es posible conjeturar la siguiente hipótesis:

Si conocemos las ideas, expectativas y necesidades de los estudiantes de magisterio, podemos realizar las modificaciones oportunas para garantizar un mejor prácticum.

## **DISEÑO**

Investigación de tipo descriptiva, con diseño de preprueba – postprueba de un solo grupo, donde se ha aplicado una prueba previa a la situación experimental; en este caso antes de iniciar el período de prácticas y otra prueba al finalizar dicho período

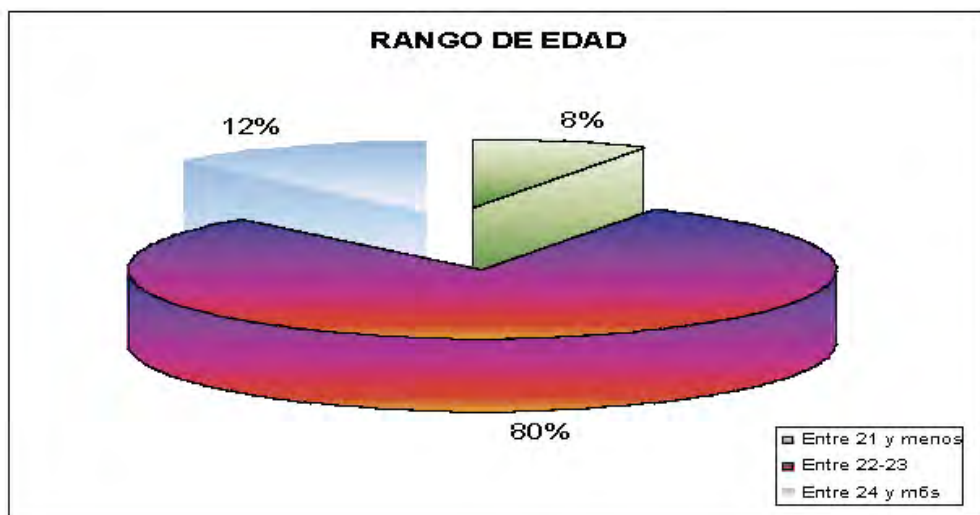
Utilizándose un *estudio de tipo encuesta* con el fin de encontrar la solución de los problemas que surgen en organizaciones educacionales, gubernamentales, industriales o políticas; efectuando minuciosas descripciones de los fenómenos a estudiar, a fin de justificar las disposiciones y prácticas vigentes o elaborar planes más inteligentes que permitan mejorarlas (Hernández, Fernández y Baptista 1998).

Este diseño ofrece en este caso una ventaja, y es que existe un punto de referencia inicial para ver que expectativa tenía el grupo antes de sus prácticas y cual luego de realizadas.

## **PARTICIPANTES**

Se contó con una muestra de 379 alumnos/as (que equivale al 67% de los alumnos matriculados) tanto en el pretest como en el posttest, de un total de 569 alumnos/as inscritos en el prácticum de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, pertenecientes a todas las especialidades y que actualmente se encuentran en tercer año de la diplomatura en alguna de las siete especialidades existentes actualmente en la Facultad durante el curso 2005-2006.

Sus edades oscilan entre los 22 y 23 años en el 80% de los casos (gráfica 1).



Gráfica 1. Distribución del rango de edad de la población

En la tabla 1 se especifica dicha distribución con mayor detenimiento. El primer caso corresponde al promedio de edad de los participantes que fue de 22 a 23 años. En esta tabla se indica la edad media de los participantes, con respecto a cada una de las especialidades.

ESPECIALIDAD	EDAD MEDIA (AÑOS Y MESES)
Educación Infantil	22,4
Educación Primaria	22,5
Educación Física	23,5
Educación Musical	22,9
Lengua Extranjera	23,4
Educación Especial	23,6
Audición y Lenguaje	22,3

Tabla 1. Edad Media la Población

La distribución porcentual de la población global de estudiantes por especialidad, representado en la gráfica 2 esboza la preponderancia de la especialidad de educación infantil, seguida de la especialidad de educación primaria, quienes poseen entre las dos el 55% del total de la muestra.





Gráfica 2. Porcentajes de distribución de la muestra

La distribución por género del total de la muestra se ve representada en la tabla 2 y en la gráfica 3, observándose el predominio del grupo mujer en las diferentes especialidades.

GRUPO	NÚMERO DE PARTICIPANTES		TOTAL DE PARTICIPANTES	TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS
	MUJERES	HOMBRES		
Infantil	91	19	110	162
Primaria	78	20	98	144
Ed. Física	19	23	42	66
Ed. Musical	23	12	35	53
Lengua extranjera	15	5	20	27
Ed. Especial	34	10	44	69
Audición y lenguaje	24	6	30	48
Total	284	95	379	569

Tabla 2. Distribución de la Población según el género

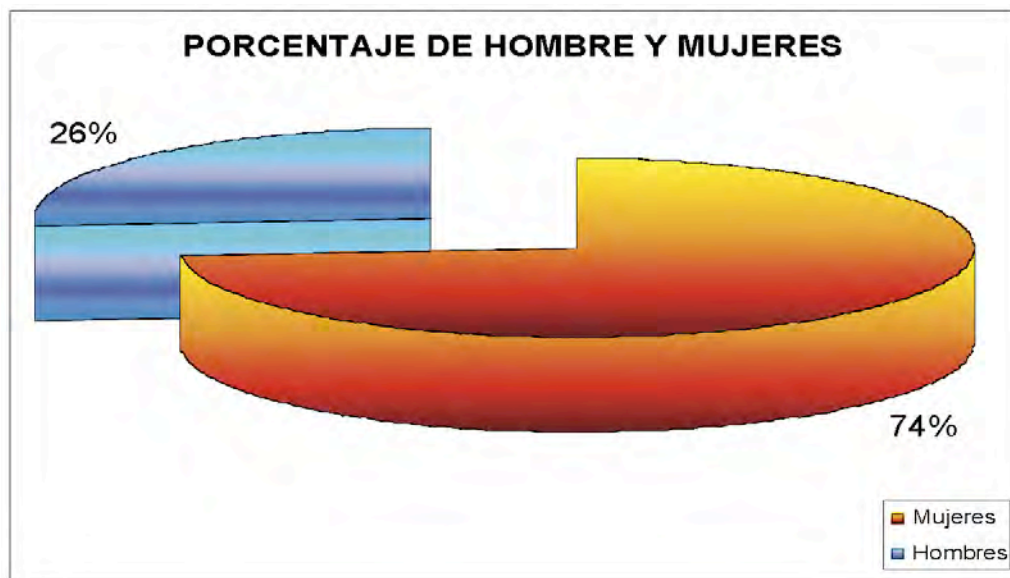


Diagrama 3. Porcentaje por género

Es importante aclarar que a lo largo de la presentación de la investigación, se empleará como referente el tipo de especialidad para hablar de los participantes.

## INSTRUMENTO

La prueba consta de 20 ítems, cada uno dirigido al análisis de una categoría determinada, en total se analizaron siete categorías, que fueron, universidad y centro de prácticas, temporalidad, expectativas y temores, áreas y éxito, profesor y sociedad, evaluación, organización del prácticum. Este instrumento toma como referencia la prueba elaborada por Nieto en 1996.

CATEGORÍA	OPERACIONALIZACIÓN	ÍTEM
<b>UNIVERSIDAD Y CENTRO DE PRÁCTICAS</b>	Por medio de esta categoría se pueden analizar aspectos relacionados con el concepto de centro escolar elaborado desde la universidad y asimilados por los alumnos, al centro escolar como lugar de prácticas y las expectativas que han se han creado en función del centro.	1, 2 y 3
<b>TEMPORALIDAD</b>	En éste caso se interpretó la idea que tienen los alumnos sobre la duración de las prácticas y su lugar de realización.	5 y 6
<b>EXPECTATIVAS Y TEMORES</b>	Aquí se realiza en primer lugar una reflexión crítica ante la situación específica de la escuela, en sus aspectos psicológicos y pedagógicos. La relación de los alumnos de magisterio con los elementos del centro. El reto de la interculturalidad, sus dificultades y preocupaciones en torno al futuro.	7, 8, 9, 10, 13 y 21
<b>ÁREAS Y ÉXITO</b>	En esta categoría se identifican elementos como la elección de asignaturas en función de la pertinencia según el alumno y las herramientas necesarias para un buen desarrollo profesional	4, 11 y 12
<b>PROFESOR Y SOCIEDAD</b>	Se pretende determinar las expectativas de los alumnos ante su función como profesor ante la sociedad. Que visión tienen de las prácticas en el ámbito profesional.	14 y 15
<b>EVALUACIÓN</b>	Actividades que precisan ser evaluadas con el fin de determinar el proceso académico.	16 y 17
<b>ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM</b>	Apreciación de la función de la facultad dentro del proceso de las prácticas universitarias.	18, 19, 20 y 22

El instrumento es un cuestionario de opinión sobre el Prácticum de Magisterio en el que a través de 20 preguntas se realiza un barrido de aquellos aspectos que conforman su mapa organizativo y de funcionamiento.

La prueba es un instrumento mixto, ya que consta de dos fases, la 1º formada por ítems de selección múltiple con única respuesta y la 2º son preguntas abiertas sobre el tipo de expectativa que se tiene del prácticum.

## RESULTADOS

Con el objeto de optimizar el análisis de los resultados, a continuación se encuentran clasificadas cada una de las categorías analizadas:

### UNIVERSIDAD Y CENTRO DE PRÁCTICAS

Los alumnos manifiestan tener algún tipo de idea con respecto a la dinámica de centros, es decir, todos los procesos que se llevan a cabo al interior del establecimiento educativo. Planteamiento que se corroboró al analizar los resultados arrojados por los alumnos en relación con la idea inicial que tenían, idea que se vio reflejada en todas las especialidades durante el período de prácticas.

En cuanto a la valoración que tienen los alumnos de su idea de centro, en general se puede decir que poseen una visión favorable del establecimiento escolar, visión que se mantuvo finalizado el período de prácticas. Siguiendo con la constante de aceptación favorable, vale la pena destacar el caso de la especialidad de educación infantil quien finalizadas sus prácticas considera que su idea de centro es mucho más positiva que la que poseían inicialmente. Lo que significa que la experiencia en el centro escolar les aportó elementos favorables para su actitud como maestros.

En la última categoría analizada en esta área, se observa como los alumnos mantienen una tendencia de valoraciones positiva, en este caso se ve reflejada en las expectativas que poseen del centro escolar, puesto que tanto al inicio como al final de las prácticas los futuros maestros manifiestan que sus expectativas se vieron plasmadas en sus prácticas. Lo que no implica que la consecución y realización de estas expectativas no deje de estar alejada de un proceso de mejora continuo que debe llevar acabo en la universidad.

## **TEMPORALIDAD**

Esta fue una de las categorías más polémicas de la investigación puesto que, en general los alumnos manifiestan un alto índice de inconformidad y malestar con respecto al tiempo destinado a sus prácticas.

En primer lugar, los alumnos creen que la duración actual de las prácticas no es la adecuada para su correcto desarrollo profesional, afirmación que manifiestan tanto al inicio como al final del período de prácticas. Tan diciente es esta afirmación que especialidades como educación primaria o educación infantil quienes inicialmente consideraban algo adecuado el tiempo de realización de las prácticas, finalizada su experiencia opinan que este período es inadecuado e insuficiente para su proceso formativo. Sería interesante saber que motivó este cambio, que en el caso de educación infantil llevo a ser del 76% de la muestra en el postest, con respecto al 34% del pretest.

En segundo lugar, los estudiantes de magisterio opinan que dicho proceso (el período de prácticas) debería tener lugar desde el principio de su actividad formadora, en otras palabras los alumnos de todas las especialidades consideran que las prácticas deberían iniciarse desde el primer año de la diplomatura y no en el tercer año (al finalizar su formación) como ocurre actualmente.

## **EXPECTATIVAS Y TEMORES**

En general, las expectativas que tienen los alumnos sobre sus prácticas hacen referencia al ámbito académico, es decir, todo lo que pueden aprender durante las prácticas, pero de igual forma creen que esta es una oportunidad para vincularse laboralmente con las instituciones, una manera de generar contactos con futuros empleadores.

Dentro del proceso de aprovechamiento de las prácticas los alumnos creen que las relaciones establecidas con todos los elementos que forman la comunidad educativa fueron fundamentales para su crecimiento personal, vale la pena destacar que para los futuros maestros la relación que se creo con los alumnos fue una de las más productivas para ellos. Ya que en muchas especialidades esta relación que en un primer instante no fue considerada como significativa, finalizadas las prácticas fue valorada como un elemento productivo para ellos. Esta actitud se puede explicar en función de la presencia de un imaginario inicial - el maestro tutor como signo

de conocimiento - modificado con el tiempo hacia un elemento cómplice y fraterno como es la figura de los alumnos.

La interculturalidad era un tema que revestía un gran interés y los datos encontrados nos dejan claro el vacío que perciben los alumnos dentro del proceso de formación. Puesto que éstos consideran que no tienen herramientas (didácticas, psicológicas entre otras) suficientes y las que tienen en este momento no son tan claras y fáciles de aplicar para afrontar un tema que es cada día más representativo y polémico dentro de la escuela.

Al preguntarles a los alumnos sobre como su idea de docente les ayudaría y les ayudó a afrontar las situaciones relacionadas con la interculturalidad. Sorprendentemente los alumnos consideran que esta idea de docente les ayudó a confrontar de forma más idónea los retos planteados en el aula por la interculturalidad.

Al indagar sobre los posibles inconvenientes que se encontraron los alumnos durante sus prácticas, quedaba claro que la falta de experiencia fue la variable más difícil de afrontar y de sobrellevar durante las prácticas.

Finalizada esta categoría se quiso conocer que era lo que esperaban conseguir los alumnos de sus prácticas, encontrando que el principal deseo de estos es poder adquirir experiencia como docentes, respuesta predecible debido a que estamos hablando de que las prácticas son el punto final de la cadena de logros adquiridos en la Universidad. Además es el único espacio real en que los alumnos están en contacto con las escuelas y por tanto con todos los elementos que intervienen dentro del proceso de formación escolar.

## **ÁREAS Y ÉXITO**

Las áreas analizadas fueron el tipo de conocimiento adquirido por los alumnos y las herramientas formativas que poseían éstos antes y durante sus prácticas. En el primer caso, y aunque la mayoría de las especialidades consideran los conocimientos teórico-prácticos como los más importantes, la especialidad de educación primaria finalizadas sus prácticas valora como fundamentales solo los conocimientos teóricos.

En segundo caso, al indagar sobre las herramientas que creen necesarias para su formación se ve como los futuros maestros consideran que no poseen suficientes herramientas didácticas, ni psicológicas, ni una adecuada infraestructura física dentro de su centro de prácticas, lo que plantea de nuevo la necesidad de crear un espacio de formación previo al período de prácticas, que aclare y ponga en situación muchas de las circunstancias que los alumnos consideran ideales, no lo son y como se puede sacar el máximo de partido de ellas.

## **PROFESOR Y SOCIEDAD**

Al analizar los datos sobre el papel que creen tener los alumnos en la sociedad actual encontramos como éstos consideran que las exigencias que les realizará la sociedad serán sobretodo de tipo intelectual, es decir de formación continua, acorde con los retos requeridos por el proceso de integración social. A éste respecto especialidades como lengua extranjera manifiestan una preocupación inicial (resultados del pretest) sobre el reto de la interculturalidad, preocupación que finalizadas las prácticas se hizo menos evidente y se entrelazo con las demás (procesos de actualización de conocimientos, promoción de competencias y herramientas interculturales), tendencia que se presentó de igual forma en las otras especialidades.

Al inclinar la balanza hacia otro lado, es decir, lo que los alumnos consideran que les debería aportar la sociedad. Éstos en términos generales reclaman de la sociedad un apoyo no solo económico, sino una garantía de futuro en el ámbito personal. Vale la pena destacar el caso de dos especialidades, la primera de ellas es educación infantil, en un primer instante reclaman necesidades de todo tipo (económico, personal, social) situación predecible puesto que hasta este momento la vida laboral solo era una teoría, pero al finalizar sus prácticas su elección fue clara optando por las necesidades de expansión futura como su principal demanda ante la sociedad. La otra especialidad se trata de educación primaria quienes inicialmente siguieron una tendencia como la especialidad de educación infantil, pero al finalizar las prácticas los alumnos esperan que la sociedad les aporte retribuciones económicas, deseo que es manifestado por un 69% de la especialidad; dejando claro los requerimientos que hace una sociedad de consumo como en la que nos encontramos.

## **EVALUACIÓN**

Ésta fue una de las categorías que se esperaba fuera de gran polémica, y en cierta forma así lo fue, sin embargo, para sorpresa los alumnos en términos general consideran los elementos actuales de evaluación como adecuados.

Así al indagar sobre las facetas evaluadas durante las prácticas, casi la mitad de los alumnos opinan que su desempeño como docente debería tener más peso en el momento de evaluarse sus prácticas docentes, afirmación que realizan todas las especialidades sin excepción.

Siguiendo dentro de esta misma área al preguntarles a los alumnos sobre la pertinencia de los medios actuales de evaluación la respuesta al finalizar las prácticas fue de acogida hacia el sistema actual de evaluación. Vale la pena aclarar que la opinión que fue más interesante dentro de esta pregunta fue la realizada antes de iniciarse las prácticas (pretest) con respecto de los medios de evaluación, ya que solo faltando un día para el inicio de las prácticas, momento en que se aplicó la prueba, un 45% del total de los encuestados desconocían cuales eran los elementos con los que iban a ser evaluados. Estamos hablando de que casi la mitad de los alumnos, y en el caso de especialidades como música o lengua extranjera más de la mitad de éstos no son concientes de los procedimientos con que van hacer evaluados.

## **ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM**

Esta categoría pretendía desde el principio de la investigación explorar temas que se pueden considerar más tangibles y susceptibles. Quizás por ello las respuestas de los alumnos han sido en algunos casos bastante contundentes.

Así, al indagar cual fue la demanda principal que realizan los alumnos, los resultados se decantan en función de la elección del centro de prácticas y la elección del profesor tutores de la universidad, esta última elección es el elemento que cambiarían la mayoría de los alumnos (antes de comenzar sus prácticas). Aunque, finalizadas las prácticas la tendencia persistió, considerándose la elección de tutores como un elemento a modificar, pero esta vez se incorporó la variable tiempo de duración de las prácticas, ratificando de nuevo la necesidad de un cambio con respecto a la duración de este período de formación.

## DISCUSIÓN

Una de las motivaciones por las que se ha realizado este trabajo de investigación fue la de conocer las ideas y expectativas que tienen los alumnos de magisterio sobre su período de prácticas docentes. Siendo este el principal objetivo de éste proyecto.

De estas ideas se ha indagado, por una parte, aquellas que de forma global contienen el concepto, el desarrollo y la utilidad que le otorgan los alumnos al período formativo de las prácticas. Pero a la vez las expectativas que tienen de él.

Los datos obtenidos y presentados a lo largo del trabajo de investigación permiten llegar a las siguientes conclusiones, en relación a los objetivos e hipótesis que fueron planteados en la realización del mismo:

1. Las ideas encontradas muestran que existen pequeñas diferencias de actitudes sobre el prácticum dentro de las distintas especialidades. Diferencias que se encuentran reflejadas en el nivel de confianza personal que manifiestan los alumnos, en cuanto a su formación profesional.

En términos generales se puede interpretar ésta tendencia como un reflejo de la configuración actual del prácticum y como éste les ofrece a los alumnos un tipo de formación adecuada (en términos generales) desde su punto de vista. Sin embargo, no todas las especialidades siguieron esta tendencia, en algunas ocasiones la especialidad de educación física se aleja en algunos casos de la media de las respuestas expresadas por los demás.

2. Se observó como en cierta medida los alumnos creen poseer las herramientas y elemento necesarios para favorecer su desarrollo profesional y que de esta forma contribuyen al desarrollo social.

Sin embargo, queda reflejada la necesidad de profundizar en algunos temas que cada día cobran más importancia dentro del ámbito educativo como lo es la interculturalidad, aunque actualmente en la universidad se desarrollan cursos encaminados a ésta área, los alumnos siguen percibiendo que necesitan más elementos de fondo para poder abordar el tema de forma exitosa y conveniente para todos.

3. Con relación a las necesidades que demandan los alumnos, éstos manifiestan su deseo por poder tener más atención por parte de los profesores tutores de la universidad, un proceso diferente de elección de centros, por poseer más herramientas didácticas y psicológicas, una clara necesidad por poder obtener más tiempo dedicado al período de prácticas.

El reclamo es claro, los alumnos demanda más tiempo destinado ha éste momento de su formación, necesidad que desde su punto de vista es apremiante y básica, donde se debe intentar buscar un espacio de consolidación y acuerdo para todos.

4. El modelo de prácticas que se propone se sustenta en una enseñanza Bi-learning. Que ofrece un sin número de ventajas en cuanto al proceso de retroalimentación vía feedback, puesto que este proceso se lleva a cabo de forma continua. Donde se pueden ver los avances que tienen los otros compañeros, sus dudas e inquietudes. Facilitando de esta forma que el sentimiento de soledad y abandono que experimentan algunos alumnos sea atenuado, y transformado de forma positiva en procesos motivadores y formadores. También se ayuda a que los alumnos tengan material útil para la implementar en su aula, como dentro de su proyecto de memoria de prácticas. Con todo esto no se pretende desde ningún punto de vista el remplazar las tutorías presenciales, por que esta claro que el ordenador es un apoyo al sistema educativo y no pretende reemplazar a ninguno de los elementos que forman este proceso.

Luego de conocer las ideas y necesidades de los alumnos se realiza una propuesta con los posibles correctivos que se pueden llevar a cabo al interior del prácticum con el fin de garantizar un mejor proceso formativo.

La propuesta inicial se basa en dos fases, la primera que se podría denominar pre-prácticum que se realiza en el segundo año de la diplomatura y la segunda fase, el Prácticum, que se realiza en el tercer año, es decir, en el período actual y cuya finalidad es capacitar al estudiante para el ejercicio de la función docente, mediante la metodología de la “intervención activa.

A continuación se realizará una breve explicación sobre el contenido del pre-prácticum:

- Constituirá un espacio destinado a brindarles a los estudiantes herramientas formativas que les ayuden de forma adecuada y oportuna a afrontar su período de prácticas.

- Se abordarán temas que fomenten las competencias de forma específica, identificando las necesidades básicas de los alumnos, algunos de estos bloques formativos podrían ser la integración, la creatividad, los trabajos colaborativos, la aproximación a la realidad, el tratamiento de la diversidad, la implicación del alumnado en el estudio del entorno sociocultural, entre otros.

- Promover siempre la contextualización dentro de la dinámica del centro, el funcionamiento del aula y utilización de técnicas de manejo y dinámicas de grupo.

- Apoyándose en los diferentes tipos de formación, es decir, el área presencial y la formación virtual que en este caso sería del tipo Bi-learning que como se ha observado contribuiría a una mejor divulgación de la información, potencializando el aprendizaje de tipo autónomo, pero siempre acompañado.

Lo que nos lleva a concluir que al haber tenido la oportunidad de conocer algunas de las ideas y expectativas de los estudiantes de magisterio, podemos realizar las modificaciones necesarias para poder brindar un adecuado proceso formativo a los alumnos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bernstein, B. (2003). Class codes and control (Vol.3). Towards a theory of educational transmissions. London, UK: RKP.
- Bruner, J. (2000). La educación puerta de la cultura. Madrid, España: Navarcarnero.
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, España: Morata.
- Coll, C. (1998). Psicología Educativa. Barcelona, España: Paidós.
- Condemarín, M. (1990). La enseñanza de la escritura bases teóricas y prácticas (manual). Madrid, España: Visor.
- Conteras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, España: Morata.
- Faust, A. (1977). Psicología Educativa. Madrid, España: Trillas.
- Fernández, M. (2001). Las nuevas tecnologías en la educación. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Flórez, R. (1999). Evaluación Pedagógica y Cognición. Bogotá, Colombia: McGraw - Hill.
- Flórez, F. (1994). Educación y transformación. Santiago, España: Red con Chile.
- Foucault, M (1972). Arqueología del saber (2ª ed.) Puebla, México: Siglo XXI.



- González, M. A. (1993). La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad. *Revista Aula*, 10 (47-51).
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández H, Fernández C. & Baptista P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Nieto, J. (1996). *La formación practica del maestro*. Madrid, España: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, UAM.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico”. *Infancia y aprendizaje*. 42 (23), 37-63.
- Rodríguez, A. (2002). *Actas del Simposio Internacional de Formación del Profesorado 2002*. Sinaloa, México: Universidad de Sinaloa.
- Rodríguez, A. (1994). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid, España: Narcea.
- Schön, D. A. (1992). *Educando al Práctico Reflexivo*. Madrid, España: Paidós.
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: MEC-Paidós.
- Senra, M. (2000). *El trabajo de investigación en educación. Orientaciones prácticas*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza, una perspectiva contemporánea. En Wittrock. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching*. New Jersey, EEUU: LEA.
- Zubiría, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo "un análisis crítico"*. Caracas, Venezuela: Texto.

# FORMACIÓN DEL EDUCADOR: ENFOQUE COMPETENCIAL

Ángela del Valle López

## RESUMEN

La sociedad actual es cambiante e incierta, la institución escolar vive esta mutación y exige un docente capaz de promover en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para realizar un oficio, capaces de aprender por sí mismos. De ahí que la formación del educador en *competencias profesionales* se esté convirtiendo en el eje articulador de las demandas sociales. Desde esta óptica de innovación, dichas competencias se circunscriben en torno a tres aspectos básicos o tareas, interrelacionadas: competencias centradas en la responsabilidad de *elaborar, ejecutar y evaluar propuestas curriculares* válidas para sus alumnos; competencias relativas al contexto en el que se produce la acción docente que obligan a una comprensión de esta profesión como una acción colectiva y compartida y, como tal condicionada y potenciada a la vez por el conjunto en que está inmersa; competencias de la *práctica profesional*, que tienen en cuenta la formación continua, y la reflexión de su propio ejercicio, como saber práctico.

**PALABRAS CLAVE:** Educador, Competencias, Enseñanza-aprendizaje, Maestro.

## ABSTRACT

At present, society is changing and uncertain. The educational institution is subject to this mutation and demands a type of educator with capacity to promote life learning skills to students, able to help them to develop their personal potential, to learn a trade and be ready to learn by themselves. This new approach to education makes the training of educators in professional competences the key role to respond to the social demands of our times. From this new point of view the professional competences are classified in three basic aspects or inter-related tasks: competences focus on the responsibility to elaborate, execute and evaluate proposals in curriculum that are valid for the students; competences related to the context where the teaching takes place and which are conducive to an understanding of this profession as one that is collective and shared and therefore it is conditioned and empowered by the total environment in which is immersed; competences related to the practice of the profession's practice that have to keep in mind the continuous training and the reflection on their own practice as an useful wisdom.

**KEY WORDS:** Educator, Competences, Teaching-learning, Teacher.

Los cambios en la sociedad de la información son imparables, todo depende de la ciencia y de la tecnología **con impacto** en la educación cuyo debate, en la actual coyuntura escolar, apunta inequívocamente al docente.

Su adaptación a la realidad social le exige la asunción y el desarrollo de nuevas competencias, propias del perfil del educador eficaz, capaz de convertir la práctica cotidiana en fuente de conocimiento.

Desde esta clave aportamos algunas ideas en torno al perfil del educador que demandan los nuevos tiempos, así como la necesidad de desarrollar determinadas competencias en el ejercicio de la profesión.

## **LA ESCUELA EN UNA SOCIEDAD CAMBIANTE: FUNCIONES**

### **NUEVOS DESAFÍOS**

La sociedad actual es cambiante e incierta, la institución escolar vive esta mutación, se adapta a sus cuestionamientos e intenta dar respuesta a los retos que le plantea cara al progreso de los alumnos. Sabemos que la asignación de funciones a la escuela varía, depende de la época, las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad. Según Castells<sup>1</sup>, hoy vivimos una nueva utopía de la que nadie se atreve a imaginar: la comunicación multilateral, la innovación de las tecnologías de la información, el lado oscuro de la globalización, la transformación del poder, las amenazas al estado de bienestar, del multiculturalismo, el poder local, el declive del parentesco como institución social, la crisis de las personalidades...la revolución de la biotecnología, el imperio de la cultural virtual, están modificando nuestra vida cotidiana, y el mundo de la escuela.

A los requerimientos que impone el cambio social hay que añadir otros factores de relieve como son: la indefinición de políticas educativas coherentes, el aumento cualitativo y cuantitativo de la enseñanza; la resistencia a la novedad desde muchos frentes, la inadecuación de los medios e insuficiente preparación del profesorado. Más todavía: ahí están los sistemas educativos fuertemente academicistas; la desconexión entre lo que ocurre en el aula y lo que ocurre en la calle; crisis de la familia; un sistema escolar al servicio de una sociedad muy competitiva, la multiculturalidad, la indisciplina en las aulas...

Pero la escuela ha cambiado no sólo porque las demandas educativas han crecido y se han diversificado, sino porque la falta de trabajo y la exigencia de un tipo diferente de cualificación profesional, han llevado a una prolongación del periodo de enseñanza, porque el conocimiento pedagógico ha avanzado y ha planteado una mayor atención a los procedimientos y actitudes, porque los medios de comunicación han debilitado notablemente la función instructiva, se han producido avances culturales... Han cambiado los contextos y con ellos la estructura de la escuela.

Todo ello está produciendo en buena parte de la población escolar, personalidades individualistas, hedonistas, de una gran debilidad y fragilidad humana, sujetos manipulables, gregarios, pandilleros y agresivos.

En este escenario complejo e inestable, la escuela vive la urgencia de dar respuestas nuevas. La cuestión está en determinar cuales son sus funciones generales, si las que tradicionalmente lo han sido, están siendo discutidas hoy, y cada día más se reclaman aprendizajes que supongan, no solo un aumento de los conocimientos, sino un desarrollo real de la capacidad

---

<sup>1</sup> Castells, M. (2006). La era de la información: economía, sociedad y cultura, III. Madrid: Alianza Editorial.

## UNA INSTITUCIÓN NECESARIA

A pesar de que las demandas a la escuela son ambiguas y contradictorias, desde todas las esferas se defiende su finalidad, el cooperar a la plena realización individual del alumno y su inserción social. A la institución escolar le compete garantizar el desarrollo armónico de la personalidad de cada individuo, respeto a uno mismo y al medio. Por ello, la escuela sigue siendo el medio más importante del que dispone la sociedad para asegurar la cultura, para formar ciudadanos, para ayudar a construir la propia identidad personal y social del escolar. La función educativa de la escuela es necesaria, debe dar una respuesta a una realidad diversa, heterogénea, discontinua, plural, local y centrífuga<sup>2</sup>.

El docente hace frente al desafío reconociendo, como afirma Marqués, que "...la escuela es el espacio cultural que las sociedades culturalmente complejas han encontrado para educar. La escuela es un instrumento cultural y el profesor el agente de la cultura"<sup>3</sup>.

En el espacio escolar coexisten y se enfrentan una cultura oral, emergida de la experiencia cotidiana del escolar, una cultura libresca de la escuela propiamente, centrada en el texto, y una cultura audiovisual propia de la pluralidad de los medios masivos de comunicación. Todas estas culturas entran en complejas relaciones que deben ser asumidas y canalizadas por educador.

En consecuencia al educador se le exige una nueva función: preparar al escolar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, se le pide que no dependa tanto de los saberes, ya que tienen un alto riesgo de quedar obsoletos, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos y la capacidad de enfrentar y resolver cuestiones, problemas y situaciones inéditas.

Si tradicionalmente la escuela ha tenido la responsabilidad de custodia de los escolares, en la actualidad esta función ha creado dos nuevas demandas sociales: la ampliación de la escolaridad y la prevención de riesgos. Al docente le corresponde llenar de contenido educativo estas funciones.

También es tradicional en la escuela ocuparse del desarrollo cognitivo de los educandos, lo que a su vez acarrea nuevas demandas en la actualidad. Al ampliarse la escolaridad hasta los 16 años, al docente se le exige que su acción sea más adaptativa, menos seleccionadora, más centrada en la orientación. La función del educador se centra en facilitar al escolar medios, en ayudarle para que pueda decidir su itinerario académico con vistas a su futuro profesional.

Por otra parte, el arsenal de información que se ofrece al alumno desde fuentes extraescolares obliga a la escuela a ocuparse de transmitir criterios para seleccionarla.

La amplitud de demandas y consiguientemente, el incremento de funciones asignadas al educador, corre el riesgo de tener que formar al profesorado en tantos ámbitos, en tantas cuestiones que esa polivalencia pueda transformarse en confusión y ambigüedad.

Puesto que la función de la escuela, y por ello de los profesionales que trabajan en ella, está fuertemente condicionada por las demandas que le envía la sociedad en cada momento y contexto, nos ha parecido oportuno analizar estas demandas para deducir la "dotación" cualitativa del docente y exigir una mayor corresponsabilidad de otras instancias ante la ampliación imparable de campos y tareas.

---

2 Calatayud Salom, M<sup>a</sup> A. (2008). La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios. Madrid: C.S.I.C.

3 Marqués, R. (2008). Profesores muy motivados: Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. Madrid: Nacea.

## **IDENTIDAD DEL DOCENTE**

### **COMPROMISO CON EL ALUMNO**

La educación es una de las actividades más nobles y la enseñanza es una profesión para personas valerosas. El conocimiento constituye en nuestros días la mayor riqueza de un país y la escuela es el lugar por excelencia para producir y difundir el conocimiento, los profesores son la llave de la calidad

Definir ese papel que hace de la profesión docente un campo específico y bien delimitado es tarea muy compleja. El docente está obligado a responder con profesionalidad creativa a los nuevos retos. Existe consenso entre los diferentes agentes sociales en afirmar que la figura del docente es clave como profesional responsable de lo que acontece en el aula. A este respecto afirma Lieberman:

“La enseñanza y el aprendizaje son interdependientes y desde este punto de vista, los docentes, son ante todo aprendices. Plantean y resuelven problemas; son investigadores intelectuales que se ocupan de diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para sí mismos como para los jóvenes que tienen a su cargo. El aprendizaje no es consumo, es producción de conocimiento. La enseñanza no es interpretación, es liderazgo facilitador. El currículum no está dado se construye empíricamente basándose en las necesidades e intereses de los aprendices. La evaluación no es un juicio, documenta el progreso en el tiempo. La instrucción no es tecnocrática, es inventiva artesanal, y por encima de todo una importante empresa humana”

El docente hoy se enfrenta a desafíos nuevos, los objetivos de su trabajo son distintos, la perspectiva de “situaciones inéditas” se amplía indefinidamente, tiene que construir un lugar valorable para el alumno, recurrir a la motivación personal y reconocer sus intereses, debe horizontalizar la relación con el escolar, sin caer en el amiguismo. Es la forma de asumir un necesario pragmatismo que viabilice un lugar y una función, en un marco social que poco apuesta por el valor transformador de la educación. Desde esta perspectiva, el recurso moral del docente hoy es, su capacidad para “aguantar” la inseguridad y, vivir en una constante búsqueda de soluciones a los problemas del alumno, única fuerza creativa, interactiva y ética que le motiva.

El educador sabe que los alumnos deben aprender a desarrollar procesos cognitivos para aplicarlos a situaciones inéditas, esto implica para él una función nueva, porque no se “enseña-aprende” igual un conocimiento que una competencia. Esta se aprende en la escuela, en el trabajo, en la familia (capacidad de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de solucionar los conflictos, de lograr unas relaciones interpersonales óptimas).

### **TAREAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE**

Un aspecto esencial de la función docente consiste en seleccionar el currículo de modo que el conjunto de contenidos que se propone para su aprendizaje, responda suficientemente a las demandas sociales, sea coherente y esté adaptado a las características del alumnado al que va dirigido, pues toda enseñanza que no se convierte en un aprendizaje es inadecuada para los alumnos.

---

4 Marqués, R. (2008). Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente.. Madrid: Narcea.

5 Lieberman Miller (1990). Teacher development in professional practice schools. Teachers College Record, 92, p.12..

Esta función es en cierto modo nueva para los docente ya que hasta ahora se entendía como transmisor y adaptador de un proyecto que venia definido desde fuera. A los maestros en la sociedad del conocimiento, se les abren vías para el aprendizaje, para el trabajo en escuelas creadoras del saber, abiertas al exterior, que trascienden la cotidianidad del aula.

La adecuación de un currículum abierto requiere una mayor competencia y responsabilidad del profesor sobre qué y cómo enseñar, el modo más adecuado de secuenciar los procesos de enseñanza aprendizaje y su evaluación.

Este es, sin duda, el ámbito de actuación del docente en torno al cual giran aspectos tan básicos como: *autonomía de decisión* para elaborar y ejecutar proyectos curriculares válidos para los alumnos; *capacidad de reflexionar* sobre la propia práctica y, desarrollar una forma de evaluar, al servicio de la finalidad deseada, como conocimiento del entorno social que le permite un enfoque funcional de los aprendizajes; atención a la participación del alumnado en el conjunto de las actividades escolares.

Este tipo de profesional se concibe como un intelectual que utiliza el conocimiento para comprender la situación del aula, de los grupos de individuos, así como para diseñar estrategias de aprendizaje de los contenidos curriculares. Con ello nos acercamos al docente considerado competente, autónomo y eficaz.

Pero la acción del docente tiene lugar en un contexto, un centro escolar, enclavado en un contexto social y, en colaboración con otros profesionales. Todo esto conlleva complejidad a su función. El docente está vinculado a su propio centro, que tienen a su vez su propio proyecto. Por lo tanto, la autonomía de la que hemos hablado más arriba, relativa a la definición y desarrollo del currículum, está delimitada por los acuerdos adoptados por la comunidad. Esta define prioridades y líneas de actuación de los centros. Con ello estamos diciendo que el docente cuenta con una autonomía compartida, puesto que el *centro* es el eje indiscutible de la comunidad escolar.

Una nueva función nace de aquí, es la de lograr una mayor *empatía* con el entorno social en el que está ubicado el centro, donde el docente, juntamente con todo el profesorado, debe poder intervenir en los problemas relacionados con la organización escolar y con la comunidad exterior, a fin de desarrollar un reconocimiento estratégico necesario para solucionar numerosos problemas. Toda vez que las instancias del contexto procedentes de asociaciones de padres, deportivas y culturales, sindicatos... intervienen en la tarea educativa.

A su vez el aula es el contexto más directamente interesado, el espacio destinado a la práctica docente, donde tienen lugar las actividades organizadas para el cada día, en las que el educador conjuga capacidades, habilidades y técnicas concretizados en las estrategias didácticas. Es el escenario de negociación de conocimientos, valores y normas sin perder de vista que su función descansa en que el alumno aprenda bien. Afirma Sockett (1993): "Enseñar en un contexto educativo está fuertemente conectado con el perfeccionamiento de los individuos. Es por tanto imposible hablar durante mucho tiempo sobre los docentes y la enseñanza sin un lenguaje de moralidad"<sup>6</sup>.

La capacitación del docente como profesional, a lo largo del proceso y de acuerdo con la función específica, requiere una serie de exigencias que le hagan idóneo para la función: formación continua que completa y pone al día su formación inicial; evaluación de su propia práctica docente; capacidad de innovación... La actualización científica de los contenidos curriculares requiere estar al día de los enfoques de la disciplina, así como de las nuevas didácticas,

---

6 Sockett, M. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. Colombia University: Teachers College Press.

teniendo en cuenta los contenidos y el alumnado. Dado que la sociedad se mueve dentro de un proceso acelerado de transformaciones, el docente tiene ante sí el reto de admitir esta realidad. Ello supone flexibilidad, sensibilidad y conocimiento.

Con relación a la evaluación o autoanálisis de su práctica, significa que el docente reconoce los puntos fuertes o débiles de su acción, detecta necesidades del alumno, imprescindibles para dar una respuesta oportuna.

Por otra parte, la integración del alumno en la sociedad pide del educador acciones que promuevan el desarrollo integral de la persona: desarrollo de capacidades, autonomía, socialización, participación crítica, así como los elementos culturales necesarios. Pero también compete al educador preparar al alumno para hacer frente a un mundo con recursos limitados, con tecnologías en permanente novedad... La tentación del docente es fuerte cuando tiene ante sí una gran diversidad de escolares e intenta llegar a la cohesión social (edades, motivaciones, intereses, niveles de preparación, capacidades...) tentación de decantarse por la selección. Vive la tensión permanente entre adaptarse a las condiciones y singularidad de cada persona o tomar como referencia a los más capaces.

## FORMACIÓN DEL DOCENTE: UN ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

### NECESIDAD DE ASUMIR EL CAMBIO

A lo largo de la historia la formación institucionalizada del docente ha acarreado problemas específicos, distintos a los de otras profesiones. La nueva cultura del trabajo requiere un conjunto de competencias cognitivas, sociales, tecnológicas que el educador está llamado a desarrollar

“La sociedad exige formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para realizar un oficio, y sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos”<sup>7</sup>

De ahí que la formación del docente en *competencias profesionales* se esté convirtiendo en el eje articulador de las demandas de la sociedad. Si en el pasado, la idea de formación era equivalente a una Institución, hoy en día se han ampliado los agentes y coordinado las fuerzas. La clave consiste en desarrollar un sistema de formación y desarrollo de recursos humanos que facilite la articulación coherente y eficaz de los diversos recursos disponibles: instituciones de formación, ministerio de trabajo, organizaciones de empleadores, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos<sup>8</sup>. El nuevo marco competencial que se reclama, pasa al profesional de la educación un conjunto amplio de responsabilidades –competencias– y le exige capacidades diferentes a las que ha venido realizando habitualmente en el aula. Son estas competencias las que sustentan y orientan tanto los procesos educativos como las prácticas pedagógicas, y que el educador debe conocer, entender e interiorizar. El mismo hecho de ser *competente*, forma parte de la práctica profesional, al mismo tiempo que, el bloque de competencias, se utiliza en buena medida, como punto de referencia evaluativo.

---

7 Bazdresch Parada, M. (2001). Las competencias en la formación de docentes, En Zicardi, A. (Recop.), Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO (marzo).

8 OIT (1999). INFORMA, América Latina y el Caribe. Panorama laboral. 1999. Lima OIT, n° 6.

La formación basada en competencias es lenta, requiere participación, sistematicidad, comunicabilidad, operatividad, adaptabilidad. Puede decirse que la competencia es la capacidad de transferir y adaptar a diferentes contextos, una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que la persona moviliza para resolver situaciones de la práctica profesional.

Partimos de la idea de que no existe distinción entre contenidos y competencias, puesto que aquellos sustentan la creación de competencias. Los contenidos dan significado a las competencias y viabilizan la crítica fundamentada de la tradición y de la creación de nuevas tradiciones. La relación indisoluble de contenidos y competencias traduce la multiplicidad de dimensiones del desarrollo humano<sup>9</sup>.

La formación del profesional de la enseñanza en competencias se construye a medida que se asimilan unos conocimientos, procedimientos y actitudes. Para ello, las instituciones formadoras asumen dos funciones básicas: 1ª construir una visión de sentido de la educación y del papel de los docentes en ella, y la 2ª, la identificación de aquellas competencias profesionales que es necesario desarrollar a través de la formación docente. Porque educar “es un arte que se aprende mediante el estudio, la práctica supervisada, el entrenamiento y el ejemplo. Es un arte, una técnica y un talento”<sup>10</sup>.

Por otra parte, asumir la realidad, significa para el docente responsabilidad y una gran flexibilidad, compromiso con el proceso continuo de actualización, una disposición permanente de aprender a aprender y a construir conocimientos sobre la propia práctica. No sólo debe conocer las competencias de sus alumnos y los contenidos que serán objeto de enseñanza, sino que debe aceptar los nuevos intereses resultantes.

Desde esta óptica de innovación, las competencias del docente, en líneas generales, pueden circunscribirse en torno a tres aspectos básicos o tareas, interrelacionadas que configuran su actuación: las competencias centradas en la responsabilidad *de elaborar, ejecutar y evaluar propuestas curriculares* válidas para sus alumnos; competencias relativas al contexto en el que se produce la acción docente que obligan a una comprensión de la profesión como una acción colectiva y compartida y, como tal condicionada y potenciada a la vez por el conjunto en que está inmersa; competencias de la práctica profesional, que tienen en cuenta la formación continua, y la reflexión de su propia ejercicio, como saber práctico .

## **LAS PROPUESTAS CURRICULARES**

La adaptación del curriculum es una función que solo el docente puede realizar. En la aplicación de esta competencia el profesional utiliza el conocimiento científico para comprender la situación de los alumnos en el aula, así como para diseñar y adaptar estrategias flexibles para el aprendizaje de los contenidos curriculares, adaptándolos a cada momento. El educador tiene en sus manos la posibilidad de mejorar la calidad de la educación dando vida al curriculum, e infundir en los alumnos el deseo del autoaprendizaje. Esto le exige una preparación suficientemente amplia para poder elegir entre varias opciones epistemológicas, metodológicas y didácticas.

Implica, en primer término, comprender el mundo en que vive, y disponerse a una saberes -competencia cognitiva- con el fin de difundirlos en el medio en que trabaja. Exige tener un

<sup>9</sup> Marqués, R. (2008). Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. Madrid: Narcea.

<sup>10</sup> Ídem



conocimiento profundo de las materias que enseña y de las estrategias didácticas respectivas, dominar la técnica del curriculum y de las tecnologías.

En este mismo plano se sitúa la competencia *académica*, asociada al dominio de los temas que son objeto de estudio. Los saberes y habilidades, unido a las herramientas conceptuales y métodos lógicos de las disciplinas, es decir, el saber y el saber hacer de los campos disciplinarios. La competencia académica es la que hace posible el moverse dentro de la cultura porque se poseen las herramientas necesarias

Así mismo, la adecuación de las disciplinas al contexto en que se desarrolla la acción docente, remite a la competencia *didáctico-disciplinar*, que articula los saberes con la teoría de la enseñanza

## UNA ACCIÓN COMPARTIDA: EL CONTEXTO

El maestro debe poseer, o formarse en la competencia *comunicativa*, es decir, la capacidad de interactuar comunicativamente en el *contexto* del centro, del aula y de promover con su intervención, la construcción personal y colectiva de conocimientos (aprendizaje). La recontextualización implica jerarquización, selección, y reorganización de los conocimientos. Por lo tanto, conocer qué es importante enseñar, y reconocer los intereses, necesidades y experiencias previas de los estudiantes, aspectos que se expresan en el dialogo, la exposición... Esta competencia de la *comunicación* implica adecuar los diferentes discursos comunicativos al interlocutor y a la situación. Requiere prestar atención a la comunicación verbal y no verbal, saber escuchar, puesto que cada persona posee un conjunto diferente de experiencias previas.

Desde esta clave, los docentes elaboran mensajes para diferentes destinatarios, los alumnos, los padres, otros profesores, otros públicos de diferentes actos escolares. Por ello deben estar preparados para utilizar adecuadamente las formas y el sentido del discurso oral y escrito.

Es de vital importancia para la comunicación en el aula y con el entorno circunscrito al centro, la *empatía*. El educador para poder comprender las formas de sentir y conocer de las personas, debe ponerse en su lugar. El esfuerzo objetivo y racional por empatizar con los sentimientos de los escolares constituye un instrumento que el profesional de la educación utiliza y que le permite interactuar con tolerancia y respeto. El trato cotidiano con los educandos y las relaciones con el contexto del centro son eficaces cuando existe *empatía*.

La empatía abre la posibilidad de entender las características culturales y psicológicas de los grupos en situación de aprendizaje, por ello el educador, además de talento y capacidad de motivarse y motivar a los que le rodean, necesita saber captar y relacionarse de forma eficaz, con los sentimientos que afligen a los demás, no permitiendo que pierda la voluntad y el optimismo al tener que enfrentarse a los desafíos de la vida y de su entorno. A través de la lectura de las limitaciones del alumno, puede el docente reajustar el modo de actuar, siempre con la debida atención, pues lo que funciona con un alumno, no funciona con otro.

## EL SABER CONSTRUIDO DESDE LA PRÁCTICA

El docente, además de la capacidad de conducir y coordinar proyectos de su alumnado, *reflexiona permanentemente sobre su práctica*, sobre cómo adaptar mejor los programas y la propia gestión de los procesos educativos, para responder a las demandas de la sociedad, encarar el análisis funcional de la propia ocupación, y gestionar su personal aprendizaje y actualización permanente. La práctica profesional del docente requiere formación y reflexión. Es decir, aprende

a ser docente enseñando y, en contacto con los maestros experimentados. Una práctica reflexiva supone la capacidad de innovar y de regular la acción docente, en la medida que implica la reflexión sobre la experiencia que favorece la construcción de nuevos saberes. Dice Shulman (2004):

“Una reflexión crítica sobre la práctica lleva a un pensamiento de alto orden en forma de capacidad para ejercer juicios y crear diseños en presencia de contextos limitadores e impredecibles”<sup>11</sup>

Un buen modelo de formación docente centrado en la práctica, que tiene como método el diálogo, la reflexión conjunta sobre lo observado y vivido, que nace de del estudio de situaciones reales, aporta muchas posibilidades para el desarrollo de la profesión. La escuela que apuesta por ser agente de formación, que promueve la autoformación y que hace de la innovación un objetivo permanente, tiene enormes posibilidades de convertirse en el lugar óptimo donde los profesores se sienten motivados e interesados por participar activamente en un proyecto de desarrollo profesional<sup>12</sup>.

La formación reflexiva del profesional de la enseñanza, propone una epistemología de la práctica que tiene como punto de referencia las competencias subyacentes a la actividad de los buenos profesionales. Alarção (1996) defiende las ventajas de la formación del profesional docente desde la misma actividad, al presentarla como “una actuación inteligente y flexible, mezcla de ciencia, técnica y arte. Se trata de un saber hacer sólido, teórico y práctico, inteligente y creativo que abre la puerta al profesional para actuar en contextos inestables, indeterminados y complejos, caracterizados por zonas de indefinición que hacen de cada situación una novedad, que *exigen una reflexión y una atención dialogante con la misma realidad que le habla*. La formación de un profesional dotado de tal competencia, conlleva situaciones en las que el formando pueda practicar bajo la orientación de un profesional, un formador, que siendo al mismo tiempo, entrenador, compañero y consejero, le inicia y le ayuda a comprender la realidad que, por su carácter de novedad, se le presenta al principio de una forma caótica. Este componente de formación profesional práctica, en situación real o simulada, se concibe como una especie de prisma que facilita al formando una visión calidoscópica del mundo del trabajo y de sus problemas y que permitiendo una reflexión dialogante sobre lo observado y lo vivido, conduce a la construcción activa del conocimiento en acción, según la metodología de aprender a hacer haciendo”<sup>13</sup>.

En síntesis, las transformaciones productivas, sociales y culturales en curso en las sociedades actuales, con impacto en los procesos formativos de preparación para el trabajo, inciden fuertemente en las concepciones acerca de la educación y en consecuencia en la función y figura del maestro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarção, I. (1996). Formação reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão. Oporto: Oporto Editora.

<sup>11</sup> Schulman, S. L. (2004). Making differences. A table of learning, En Chulman, S.L. (Ed.), Teaching as Community Property (pp.64-80). New York: Jossey Bass

<sup>12</sup> Marqués, R. (2008). Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. Madrid: Narcea.

<sup>13</sup> Alarção, I. (1996). Formação reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão. Oporto: Oporto Editora.

- Bazdresch Parada, M. (2001). Las competencias en la formación de docentes. En Zicardi, A. (Recop.), Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO (marzo).
- Calatayud Salom, M<sup>a</sup> A. (2008). La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios. Madrid: C.S.I.C.
- Castells, M. (2006). La era de la información: economía, sociedad y cultura, III. Madrid: Alianza Editorial
- Estévez, E. H. (2002). Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. México: Paidós.
- Fainolc, B. et al. (2000). Formación del profesor para el nuevo siglo. Aportes de la Tecnología Educativa A. Buenos Aires: Lumen.
- Day, C. (2008). La pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competences and the curriculum: an inquiry Emotional Intelligence in Graduate Professional Education, Research in Higher Education, 44: 6, 615-639.
- Leberman Miller (1990). Teacher development in professional practice schools. Teachers
- Marqués, R. (2008) Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. Madrid: Narcea.
- Morin, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris: Senil.
- Naranjo, A. (2006). Evolución de la Competencia Social. Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología, vol. 2, n° 1, pp.159-175.
- OIT, (1999). INFORMA, América Latina y el Caribe. Panorama laboral, 1999. Lima OIT, n° 6.
- Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Sockett, M. (1993). The Moral Base for Teacher Professionalism. Colombia University: Teachers College Press.
- Shulman, S.L. (2004). Making differences. A table of learning, en L.S. Schulman Teaching as Community Property. New York: Jossey Bass.
- Tebar Belmonte, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Aula XXI. Santillana.

# EL ESTRÉS EN LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Daniel Velázquez Vázquez

## RESUMEN

El SWS-Survey fue aplicado a una muestra de 53 profesores de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) como un instrumento ad hoc para medir sus niveles de estrés y de apoyos (recursos disponibles). El énfasis de la investigación está marcado en el área laboral-organizacional, desempeñándose como educadores a nivel universitario. Los resultados fueron comparados a otra muestra de 193 individuos de sus homólogos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y 48 de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago de Chile. La evidencia encontrada sugiere que los profesores de la UAM tienen amplios recursos personales y sociales para superar el estrés en esas áreas; sin embargo, muestran altos niveles de estrés en el trabajo y bajo nivel de apoyo organizacional; además, perciben condiciones laborales y salariales insatisfactorias.

**PALABRAS CLAVE:** Estrés, Satisfacción laboral, Satisfacción con el salario, Profesores universitarios.

## ABSTRACT

SWS-Survey was applied to a 53 professors' sample from Autonomous University of Madrid (UAM) as an ad hoc instrument to measure their stress and support levels (available resources). The research's emphasis was marked in labor-organizational area, performing as educators at university level. Results were compared to another 193 individuals' sample compound by their homologues from National Autonomous University of Mexico (UNAM) and one more with 48 individuals from Metropolitan University in Education Sciences (UMCE) of Santiago de Chile. Found evidence suggests that UAM professors have wide personal and social resources to overcome stress in those areas; nevertheless, they show high stress levels at work and low organizational support level; besides, they perceive unsatisfactory labor and wage conditions.

**KEY WORDS:** Stress, Labor satisfaction, Wage satisfaction, University professors/teachers.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la administración de recursos humanos se ha preocupado por un tema de gran importancia: el análisis del bienestar de los profesores de las Organizaciones de Educación

Superior (OES) y la consecuencia de éste en las mismas organizaciones. El balance inadecuado entre los niveles de estrés de los profesores y los apoyos laborales-organizacionales que reciben de las OES ha deteriorado su identidad y vocación, modificando con ello la naturaleza y el sentido de su labor (Ibarra, 2003). Las OES son lo que son sus profesores, en consecuencia, las disfunciones individuales impactan negativamente en el trabajo armónico de las organizaciones. De esta forma, la generación y transmisión del conocimiento, misión de las OES, no siempre tiene el efecto esperado en la producción, la economía y el desarrollo social, político y cultural de los países.

Es necesario el análisis del apoyo de orden laboral que reciben los recursos humanos de las OES, el nivel de su satisfacción en el trabajo y de remuneración, considerando para esto sus características personales. Esto se puede lograr a través del conocimiento de sus niveles de estrés y de apoyos en las áreas: personal, laboral-organizacional y social-situacional. Su análisis nos permitirá estar en condiciones de evaluar procesos más conscientes y formular recomendaciones organizacionales que ofrezcan la posibilidad de generar una mejor calidad de vida para su personal y esto, a su vez, se refleje en el mejoramiento del desarrollo de las funciones sustantivas de las OES: docencia, investigación y extensión y difusión del conocimiento y el arte.

## **I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Según Kyriacou (2003), el estrés del profesor se define como aquella experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto de su trabajo y que van acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos.

Durante los últimos años, se ha prestado una considerable atención a la incidencia del estrés en los docentes, en especial en la prensa, los sindicatos de los maestros y los universitarios (Phillips y Lee, 1980). A través de estos medios se informa que los docentes padecen estrés debido al trabajo que hacen en su propia casa, al comportamiento de los alumnos, la falta de vías promocionales, las condiciones laborales insatisfactorias, la mala relación con los colegas, alumnos y administradores y muchos otros problemas.

Un informe de la Organización Internacional del Trabajo sobre Condiciones de Trabajo del Personal Docente, define al estrés docente como “síndrome de respuestas de efectos negativos” (como enojo y depresión), generalmente acompañados de cambios fisiológicos (como ritmo cardíaco acelerado), consecuencia de algunos aspectos de la tarea del educador.

Se considera al estrés docente una enfermedad profesional por ser uno de los problemas que afectan cada vez más a los educadores en su medio laboral. El estrés laboral, como estado subjetivo, podría también distinguirse de sus potenciales consecuencias, tales como una pobre salud mental y física o un rendimiento laboral bajo (Buendía y Ramos, 2001).

En general, Milstein y Golaszski (1985), han investigado en profundidad la asociación entre los diversos orígenes del estrés ocupacional y sus consiguientes manifestaciones. Los individuos incapaces de enfrentarse con efectividad a las exigencias ambientales empiezan a evidenciar pronto manifestaciones de estrés. Dependiendo de la naturaleza de éste y diversas variables intermediarias, las consecuencias del estrés pueden revelarse en tres tipos de manifestaciones:

- Manifestaciones emocionales.- Sentimientos de ansiedad indefinida, insatisfacción, depresión, temor y frustración, baja autoestima, elementos cuyo posible resultado extremo sería el agotamiento total.
- Manifestaciones conductuales.- Problemas de conducta tales como desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol o medicamentos, violencia o insomnio, más otros posibles síntomas de renuencia (como al ausentismo y el abandono de la profesión).
- Manifestaciones fisiológicas.- Dolencias cardíacas, enfermedades psicosomáticas, fatiga y bajas reservas de energía.

Fimian y Santoro (1981) afirman que las manifestaciones emocionales suelen ser las precursoras de las manifestaciones conductuales y fisiológicas del estrés en los docentes y, por tanto, no se tendría que considerar que la naturaleza de éstas sean aisladas. Por otra parte, Travers y Cooper (1997) conciben que si algún aspecto de la vida es alterado, éste desencadena efectos sobre el resto. Así, se da una interacción entre los efectos cognitivos, conductuales, subjetivos, fisiológicos, organizacionales y sobre la salud. La manifestación de cualquiera, altera a todas. Señalan que existen estresores potenciales que se dan en la vida del maestro, fuera del campo laboral, y que afectan en su conducta en el trabajo. Éstas deben ser consideradas a la hora de evaluar las causas y el impacto del estrés. Las cosas que ocurren en casa, por ejemplo, pueden ser la causa o el efecto del estrés.

En el mismo sentido, Buendía y Ramos (2001) reafirman que las diferencias individuales juegan un papel principal al influir en el modo en que los individuos perciben, interpretan y responden al estrés en el trabajo y otros aspectos del entorno laboral potencialmente estresantes. Las variables implicadas incluyen factores demográficos, experiencia de trabajos previos, preferencias y expectativas del trabajo, rasgos de personalidad, estilos de afrontamiento, actitudes y creencias, conductas relacionadas con la salud, aptitudes y habilidades.

En el caso de los docentes, las mayores presiones derivadas de la relación hogar-trabajo son las generadas por las parejas con “doble carrera” y por las relaciones entre trabajo y familia. Así, las familias en las que los dos cabezas de familia desarrollan una carrera profesional mientras siguen manteniendo una relación familiar manifiestan mayores niveles de estrés. Pearlin y Turner (1987), al tratar la relación entre trabajo y familia, señalan que las tensiones originadas en la familia tienen cuatro causas posibles:

- La presión o sobrecarga laboral (debida a las labores del hogar).
- Los conflictos interpersonales (entre matrimonios y entre padres/madres e hijos).
- El cautiverio que supone un rol (cuando deben desempeñar uno, pero preferían otro).
- La reestructuración de los roles a través del tiempo.

Los estudios de Cooke y Rousseau (1984) revelaron, sin embargo, que aunque las exigencias de la familia chocaban con las del trabajo, la familia también ofrecía por otro lado confort y respaldo al maestro. Por tanto, esto les permitía superar algunos de los efectos más dañinos sobre la salud que suelen ir asociados con el estrés (dolores de cabeza e insomnio) mejor que los docentes que seguían solteros.

Steward y Greenhaus (2001), identificaron las siguientes categorías de estresores: los estresores que surgen en áreas no laborales de la vida, por ejemplo, los problemas conyugales y los estresores derivados de la interacción trabajo-familia, por ejemplo, los conflictos de tiempo entre

responsabilidades laborales y las familiares. En particular, las principales causas de estrés laboral de los profesores son: las condiciones de trabajo, los conflictos que se puedan generar, las obligaciones personales y las necesidades propias de autorrealización.

Ortega<sup>1</sup> señala los siguientes ejemplos de situaciones que generan estrés en el trabajo: Las crecientes demandas de tiempo, estímulos que alertan de situaciones indeseadas, desequilibrio entre las exigencias del puesto de trabajo y las capacidades individuales, trabajo de alto grado de dificultad, trabajo con gran demanda de atención, actividades de gran responsabilidad, funciones contradictorias, creatividad e iniciativa restringidas, exigencia de decisiones complejas, cambios tecnológicos intempestivos, ausencia de plan de vida laboral, amenaza de demandas laborales, liderazgo inadecuado, mala utilización de las habilidades del trabajador, mala delegación de responsabilidades, relaciones laborales ambivalentes, manipulación o coacción del trabajador, falta de control sobre sus actividades y los resultados, motivación deficiente, falta de capacitación y desarrollo del personal, carencia de reconocimiento, ausencia de incentivos, remuneración no equitativa, promociones laborales aleatorias, prácticas administrativas inapropiadas, atribuciones ambiguas, desinformación y rumores, conflicto de autoridad, trabajo burocrático, planeación deficiente, supervisión disciplinaria, cargas de trabajo excesivas, autonomía laboral deficiente, ritmo de trabajo apresurado, exigencias excesivas de desempeño, actividades laborales múltiples, rutinas de trabajo obsesivo, competencia excesiva, desleal o destructiva, trabajo monótono o rutinario, poca satisfacción laboral, condiciones físicas laborales inadecuadas, espacio físico restringido, ambiente laboral conflictivo, trabajo no solidario, menosprecio o desprecio al trabajador, sobrecarga de tareas, alumnos con bajo nivel de motivación, ausencia de reconocimiento social, nuevas tecnologías, escasas posibilidades de capacitación, organización de las actividades del docente y escasez de recursos.

A pesar de lo anterior, se debe reconocer que las relaciones interpersonales en el trabajo (y fuera, también) constituyen un papel crítico en el desarrollo profesional del docente. Aunque la calidad de las relaciones interpersonales en sí no basta para incrementar la productividad, sí pueden contribuir significativamente a ella, para bien o para mal.

Asimismo, la salud mental deficiente está directamente relacionada con las condiciones laborales desagradables y la necesidad de trabajar contra reloj. Dunham (1976) identificó a la frustración y la ansiedad como los dos tipos de malestares más comunes. La frustración que está relacionada con los síntomas fisiológicos de dolores de cabeza, alteraciones del sueño, disfunciones gástricas, hipertensión, erupciones alérgicas y depresión en los casos más graves y la ansiedad que está relacionada con la falta de confianza, sentimientos de incapacidad, pensamientos confusos y, a veces, pánico. Tras un periodo largo, el resultado puede ser una crisis nerviosa.

Williams y Cooper (2004) mencionan que en diferentes estudios se ha puesto de manifiesto que la duración de un hecho estresante juega un papel crítico en la determinación de sus posibles consecuencias distinguiendo tres categorías de situaciones de estrés:

- Situaciones breves de estrés: hechos estresantes que duran desde segundos a escasas horas y a los que nos sometemos todos los días. No tienen consecuencia.
- Situaciones moderadas de estrés: desde varias horas a algunos días. Diversos estudios han demostrado que existe una relación temporal entre situaciones moderadas de estrés y ataques cardíacos, en hombres predispuestos a dificultades coronarias.
- Situaciones graves o crónicas de estrés: semanas, meses incluso años. Aunque no se tiene la certeza total de que conduzcan inevitablemente a resultados negativos sobre la salud.

Se debe subrayar que la mayoría de las personas están expuestas diariamente a presiones tanto en el trabajo como fuera de él y están acostumbradas a hacer frente a cantidades moderadas del mismo sin sufrir graves efectos. Incluso, algunas personas son más productivas y dinámicas cuando trabajan en situaciones de estrés. En efecto, hay factores de tensión positivos que pueden originar bienestar y estimular la creatividad. Sin embargo, si el estrés es intenso y continuo, si las presiones se acumulan, entonces puede originar enfermedades físicas y trastornos psicológicos. Numerosos estudios confirman que el problema se ha intensificado progresivamente en todas partes, tanto en el mundo desarrollado como en los países en desarrollo.

El estrés ha pasado a ser una cuestión importante en el ámbito de la salud y la seguridad en todas las ocupaciones y en las empresas de todo tamaño, tanto en el sector público como privado. Lo comprobado por reconocidos organismos de investigación internacionales, muestra que ya no se puede hacer caso omiso del estrés en el trabajo porque puede afectar a cualquier persona de cualquier nivel. Puede aparecer en cualquier sector y en una organización de cualquier tamaño. Además, afecta a la salud y la seguridad de las personas, pero también a la salud de las organizaciones y de las economías nacionales.

En Europa en general, el estrés laboral es uno de los principales problemas para la salud y la seguridad. Casi el 25% de los trabajadores se ven afectados por él, y los estudios indican que entre un 50% y un 60% de las bajas laborales están relacionadas con el mismo<sup>2</sup>. Ello representa un enorme costo tanto en sufrimiento humano como en perjuicios económicos.

El estrés es el segundo problema de salud más común en el trabajo y afecta al 22% de los trabajadores de la Unión Europea<sup>3</sup>, y es probable que aumente el número de personas que sufren dolencias relacionadas con el estrés provocadas o agravadas por el trabajo. El mundo del trabajo, en constante evolución, impone cada vez mayores demandas a los trabajadores debido a la racionalización y la externalización, la creciente necesidad de flexibilidad de las funciones y cualificaciones, el aumento de los contratos temporales, la creciente inseguridad en el trabajo y la intensificación de éste (que supone una mayor carga de trabajo y más presión) y el desequilibrio entre la vida laboral y familiar.

La reducción del estrés laboral y los riesgos psicosociales no es sólo una obligación moral, sino también un imperativo legal. Justifican asimismo la reducción del estrés sólidos argumentos económicos. Algunos estudios recientes señalan que alrededor de 40 millones de trabajadores de la Unión Europea padecen este problema que cuesta a los Estados miembros unos 20,000 millones de euros al año<sup>4</sup>.

De Martini, en entrevista publicada en el periódico El Universal<sup>5</sup> afirmó que un estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera este padecimiento como una de las principales causas de ausentismo e incapacidad laboral y cataloga las profesiones de piloto aviador, industria de la construcción, periodista, dentista, médico, profesor, puestos directivos, obrero, minero, policía y contador, como las más estresantes.

Por otra parte, una de las manifestaciones conductuales más relevantes que tiene la experiencia del estrés laboral en el docente es que éste se encuentra poco satisfecho con su trabajo. Tellenbeck, Brenner y Lofgren (1983) sostiene la tesis de que la insatisfacción laboral está relacionada con factores tales como el sueldo, la estructura de la carrera, las oportunidades de promoción y el estatus ocupacional. Además, descubrieron que existe un elevado grado de insatisfacción con la docencia como carrera, a la cual atribuían decisivamente el factor de estrés.

Herzberg, Mausner y Snyderman (1992) recalcan que las condiciones de satisfacción e insatisfacción laboral poseen orígenes distintos. Así, la satisfacción laboral estaría más relacionada



con los aspectos intrínsecos relativos al contenido del trabajo y los factores de insatisfacción laboral estarían relacionados con el ambiente de trabajo o clima laboral.

Needle, Griffin y Svendsen (1981) descubrieron también que los docentes que admitían padecer elevados niveles de estrés laboral manifestaban una mayor insatisfacción con su trabajo. Más adelante, Kyriacou (2003) demostró que la satisfacción laboral iba negativamente unida a los siguientes factores: mala estructura de la carrera, alumnos con conducta difícil, un sueldo inadecuado, una política disciplinaria deficiente, alumnos ruidosos, clases difíciles, intento de potenciar/sostener los estándares, exceso de trabajo, rumores como canal principal de información importante, uso de reconocimiento y las recompensas no económicas, oportunidades para ascensos y sueldos equiparables con el rendimiento.

Es importante reconocer que la satisfacción laboral puede ser un resultado del estrés como una causa o un mediador del mismo, de manera que desempeña un papel muy complejo dentro de la experiencia laboral. La satisfacción laboral es la sensación de bienestar derivada de las condiciones de trabajo, de la realización de las tareas, de la pertenencia a la organización y de conseguir objetivos y logros profesionales.

Distintos autores han identificado las fuentes de satisfacción laboral. Payne y Furnham (1987) señalan las siguientes: intrínsecas (relacionadas con la utilización de las propias destrezas y experiencias, con la oportunidad para hacer lo que se sabe hacer o lo que le gusta y con la responsabilidad que se adquiere); número de horas de trabajo y distribución de las mismas en la jornada; retribución e incentivos económicos como el sueldo, otras pagas y las no económicas como el estatus social, la seguridad en el empleo y las posibilidades de formación; sociales (directamente relacionadas con las oportunidades de interacción con los compañeros) y las derivadas de la organización (comunicación interna, las oportunidades de participación y el poder emitir opiniones que sean escuchadas y/o atendidas).

Heneman y Schwab (1985) señalaron que la satisfacción con el trabajo es determinada por la correspondencia entre lo que se percibe en el ambiente de trabajo por medio de resultados (recompensas) y lo que uno exige del ambiente de trabajo. Argumentan que existen cuatro dimensiones, relativamente independientes de pagos para los trabajadores: nivel, beneficios, aumentos y estructura. El nivel de pago se refiere a la actual compensación directa (sueldo o salario), los aumentos pueden ser determinados por evaluaciones sobre el comportamiento (consideración de méritos) o como función de la experiencia (antigüedad), mientras que la estructura de pago debe ser determinada a través de la evaluación del trabajo.

Acerca del tema, en España, siete de cada diez trabajadores reduciría su sueldo por tener el trabajo de su vida<sup>6</sup> que es prácticamente igual al porcentaje de respuestas positivas obtenido por la encuesta a nivel global (76,28%), para la que se entrevistó a 34,140 trabajadores de Europa, Estados Unidos y Canadá. Los responsables del estudio han señalado que el trabajo ideal debe ser aquel que "se adapte a necesidades y aspiraciones que vayan más allá de un buen sueldo" tales como las funciones a desempeñar, el equipo humano e, incluso, la cercanía al domicilio. Asimismo, el estudio asegura que la satisfacción laboral es una de las claves para lograr una carrera profesional exitosa. Además, la compañía destaca la necesidad de que los trabajadores tengan un plan de carrera profesional "factible" y una formación específica para el puesto de trabajo que vayan a desempeñar, así como un equilibrio entre la vida laboral y personal, y una buena red de contactos.

## II. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento del problema de investigación da luz a la formulación de una serie de interrogantes que pueden ser planteadas en cinco apartados:

- ¿Los profesores de las OES desarrollan una labor estresante y no reciben los apoyos necesarios para desarrollar su labor adecuadamente, manifestando insatisfacción laboral y salarial?
- ¿Entre los profesores de las OES se manifiestan diferencias en sus niveles de estrés y apoyos debido a que están adscritos a Facultades que cultivan diversas materias, siendo algunas más demandantes que otras, o porque cuentan con privilegios acordes a su productividad, antigüedad, grado de estudios, cantidad de tiempo dedicado a su labor universitaria o por sus características personales como su edad, estado civil y sexo?
- ¿El estrés de los profesores de las OES se explica más por el estrés laboral-organizacional que por el estrés personal o por las situaciones sociales?
- ¿Los apoyos que reciben los profesores de las OES se explican más por los apoyos provenientes de la sociedad que por los apoyos originados de sí mismos o de la organización donde trabajan?
- ¿Si los profesores de las OES están satisfechos con su salario, manifestarán satisfacción laboral o, el salario no es relevante frente al trabajo que desempeñan por ser, en sí mismo, una actividad satisfactoria?

## III. OBJETIVOS

Conocer y analizar los niveles de estrés y de apoyos en las áreas personal-familiar, laboral-organizacional y social-situacional de los profesores de tiempo completo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago de Chile, compararlos entre sí y respecto a la población económicamente activa del Valle de México. Los objetivos específicos que se derivan de las preguntas de la investigación son los siguientes.

- Medir los niveles de estrés y apoyos de los profesores de la UNAM, UAM y UMCE en las dimensiones personal, laboral-organizacional y social-situacional y compararlos con los niveles de estrés y apoyos de la población económicamente activa del Valle de México para establecer si cuenta con los apoyos suficientes para manejar adecuadamente sus niveles de estrés. Medir sus niveles de satisfacción laboral y salarial.
- Analizar si las diferencias en los niveles de estrés y apoyos de los profesores de la UNAM, UAM y UMCE en las dimensiones personal, laboral-organizacional y social-situacional están asociados a su Facultad de adscripción, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad académica, nivel de estímulos económicos por su productividad, pertenencia o no a algún sistema nacional de investigadores, sexo, edad, estado civil, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si cuentan con algún cargo académico-administrativo y si tiene alguna actividad adicional para complementar sus ingresos.
- Calcular las correlaciones entre el estrés general, personal, laboral-organizacional y social-situacional de los profesores de la UNAM, UAM y UMCE.

- Calcular las correlaciones entre los apoyos generales, personales, laborales-organizacionales y sociales-situacionales de los profesores de la UNAM, UAM y UMCE.
- Determinar la correlación entre la satisfacción laboral y la satisfacción salarial de los profesores de la UNAM, UAM y UMCE.

## IV. HIPÓTESIS

Los profesores de la UAM no cuentan con los apoyos suficientes para manejar adecuadamente su estrés y manifiestan insatisfacción laboral y con la remuneración que reciben de su universidad.

Los niveles de estrés y apoyos, en las dimensiones personal, laboral-organizacional y social-situacional, manifestados por los profesores de la UAM están asociados a su Facultad de adscripción, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad académica, nivel de estímulos económicos por su productividad, pertenencia o no a algún sistema nacional de investigadores, sexo, edad, estado civil, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si cuentan con algún cargo académico-administrativo y si tiene alguna actividad adicional para complementar sus ingresos.

Los niveles de estrés laboral-organizacional de los profesores de la UAM tienen una mayor correlación con su estrés general que los manifestados en la dimensión personal y social-situacional.

Los niveles de apoyos sociales-situacionales de los profesores de la UAM tienen una mayor correlación con los apoyos generales que los manifestados en la dimensión personal y laboral-organizacional.

En los profesores de la UAM, la satisfacción laboral está correlacionada con la satisfacción salarial. A mayor satisfacción salarial, mayor satisfacción laboral.

## V. METODOLOGÍA

Se integró una muestra de 53, 193 y 48 profesores de la UAM, UNAM y UMCE respectivamente, constituyendo una muestra representativa y proporcional de su universidad, a quienes se les aplicó el instrumento denominado SWS-Survey de salud mental, estrés y trabajo, cuyas siglas en inglés corresponden a los conceptos Self, Work, Social, diseñado por Rodolfo Gutiérrez, Emily Ito, Carlos Contreras y Atenco (1995) a partir del modelo de Robert Ostermann (1989). Ellos mismos lo validaron y probaron su confiabilidad (Gutiérrez, Ostermann, Ito, Contreras y Atenco, 1994), aplicándolo bajo diferentes circunstancias y con variados tipos de población<sup>7</sup>. Se debe señalar que el instrumento fue adaptado por Agustín de la Herrán<sup>8</sup> y el que suscribe para su aplicación a los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid.

En el modelo, el área personal (self) se refiere a la constitución personal-familiar y disposición propia; el área laboral-organizacional (trabajo) involucra la situación proveedora de ingreso; y el área social-situacional tiene relación con la situación de interacción ajena al trabajo (situación de no trabajo, tiempo libre, familia y amigos).

El SWS-Survey lo conforman 200 reactivos que comprenden las tres dimensiones en sus aspectos de apoyos y estresores. Adicionalmente, incluye dos escalas de salud mental (éstas últimas, no fueron analizadas en el presente estudio). Cada escala tiene un rango de evaluación

de 25 a 125 puntos y se incluyen como reportes individualizados del instrumento. La interpretación de las puntuaciones individuales y grupales se realizó de acuerdo a los Baremos del SWS-Survey establecidos por Rodolfo Gutiérrez y Carlos Contreras (2000) con base a una muestra de 3,270 sujetos de la población económicamente activa de la zona metropolitana de la Ciudad de México y que se muestran en la tabla 1. Inmediatamente después se describen las dimensiones del modelo.

Niveles de Estrés y Apoyos	Percentil	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
Muy bajo	10	44.00	73.00	47.00	75.00	38.00	75.00
Bajo	20	48.00	78.00	52.00	80.00	42.00	80.00
	30	51.00	82.00	55.00	84.00	45.00	84.00
Normal	40	54.00	86.00	58.00	87.00	48.00	87.00
	50	57.00	89.00	60.00	90.00	50.00	90.00
	60	60.00	92.00	62.00	92.00	53.00	93.00
Alto	70	63.00	94.00	65.00	96.00	56.00	96.00
	80	67.00	98.00	68.00	99.00	59.00	99.00
Muy alto	90	72.00	103.00	73.00	103.00	65.00	104.00
Media		57.58	87.96	60.11	89.37	51.01	89.53
D.E.		11.34	11.80	10.34	11.51	10.78	11.90

Tabla 1.- Baremos del SWS—Survey. Población económicamente activa del D.F. (zona metropolitana); N=3270

- **Estrés Personal (ep):** componentes que reflejan la disposición individual y comportamientos (que incluyen emociones) que generan culpa, fracasos e ineffectividad, y comportamientos socialmente inapropiados, como la evitación, proyección y reserva extrema.

- **Apoyo Personal (ap):** refleja la disposición individual y comportamiento consistente en actitudes de autoconfianza, habilidad para manejar y controlar eventos de vida (adecuadas y efectivas estrategias de enfrentamiento a los diversos estresores), satisfacción de ser uno mismo y tener perspectivas congruentes consigo mismo en la propia situación de vida.

- **Estrés en el Trabajo (et):** se refiere a los factores de estrés en el lugar de trabajo debidos a la naturaleza de la ocupación, a sus condiciones, a los conflictos interpersonales, a una supervisión, gerencia, dirección ineficaz y a los conflictos en el trabajo, las obligaciones personales y las necesidades propias de autorrealización.

- **Apoyos en el Trabajo (at):** son los elementos que propician plenamente el desarrollo de la potencialidad de la persona, trabajo con alto significado, buenas relaciones interpersonales de apoyo y en general, condiciones de trabajo confortables.

- **Estrés Social (es):** comprende situaciones y circunstancias que ocurren fuera del ámbito del trabajo e incluyen condiciones de vida caóticas, peligrosas o insalubres, relaciones conflictivas en la dinámica con la familia, con los amigos y con los vecinos y responsabilidades abrumadoras, entre otras.

- **Apoyo Social (as):** se refiere a la ayuda proporcionada por amigos y parientes que le dan a la persona que está bajo situación de estrés un confort tanto físico como psicológico. Comprende

situaciones y circunstancias que ocurren fuera del ámbito del trabajo que incluyen tanto relaciones compatibles, útiles y satisfactorias como condiciones de vida confortables y protegidas.

Además, el SWS-Survey comprende una sección de datos personales generales que registró: estabilidad laboral, antigüedad, salario, estímulos económicos, nivel académico, lugar de trabajo y área, funciones que desarrollan, cantidad de horas que trabajan por semana, turno, sexo, edad, estado civil y número de dependientes económicos.

## ANÁLISIS

Se aplicó el instrumento a los profesores de las tres universidades durante el ciclo escolar, es decir, el cuestionario fue cumplimentado cuando los profesores tenían actividad docente. Para cada uno de los ellos se realizó un protocolo de preparación que consistió en hacerles llegar una carta por escrito en la cual se les explicó los alcances de la investigación. Para los análisis estadísticos de lo reportado por los profesores en escala tipo Likert, se utilizaron los programas SPSS 15.0 y EQS 6. Se realizaron análisis descriptivos, de variabilidad, pruebas de correlación de Pearson, Kendall y Spearman y pruebas chi-cuadrado de Pearson.

## VI. RESULTADOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

A manera de síntesis, lo más sobresaliente de las características de los profesores de la UAM que participaron en el estudio es la siguiente:

- La media de su antigüedad docente es 15 años.
- El 50% fue de las Facultades de Formación de Profesorado y Educación y de Filosofía y Letras.
- Agrupando a las Facultades de acuerdo a la clasificación que la UNESCO hace de las disciplinas profesionales, podemos decir que el área con mayor presencia en el estudio fue la de Humanidades seguida por Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Ciencias e Ingeniería, respectivamente.
- El 43.4% de los participantes son funcionarios.
- Del total de funcionarios que participaron, el 95.6% es de tiempo completo.
- El 35.8% son varones y el 64.2% son mujeres.
- La media de edad se encuentra entre 40 y 49 años.
- Entre casados(as) y uniones libres suman el 69.8%, el resto es soltero(a) o divorciado(a) o viudo(a).
- En cuanto a los dependientes económicos, el 56.6% tiene entre 1 y 3 y el 32.1% no tiene.
- El 84.9 trabaja en turno mixto.
- El promedio de tiempo trabajado por semana es de 41 a 60 horas.

La comparación de los puntajes medios de apoyos y estrés manifestados por los profesores de la UAM y los baremos, indica que los apoyos tanto personales como los que reciben los profesores en el trabajo y de la sociedad son mayores que sus niveles de estrés en las mismas dimensiones, debiendo destacar que los niveles de estrés en las áreas personal y social son normales, en cambio, el estrés en el trabajo es alto; asimismo, los apoyos en las áreas personal y en el trabajo son normales y, por el contrario, los apoyos que reciben de la sociedad son altos (tabla 2).

	Puntuación media					
	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
UAM	59.34 (Normal)	92.85 (Normal)	64.70 (Alto)	89.91 (Normal)	49.75 (Normal)	98.13 (Alto)

Tabla 2.- Puntajes medios de estrés y apoyos manifestados por los profesores de la UAM.

Por otro lado, al comparar las tres dimensiones de análisis entre el apoyo y el estrés para cada área, la menor diferencia se hace presente entre el estrés en el trabajo y el apoyo que reciben de la UAM, en otras palabras, en el trabajo tienen un mayor nivel de estrés y menores apoyos que en el área personal y social.

Sin demeritar los resultados anteriores, se debe considerar como de mayor importancia el balance que se presenta entre los niveles de estrés y de apoyos, es decir, se debe calcular las diferencias aritméticas entre ambos niveles. La tabla 3 muestra este balance (positivo). Por consiguiente, el nivel de la satisfacción laboral es de 25.21, destacando que la escala es de cero a cien.

	Balance entre los niveles de estrés y apoyos (Diferencia aritmética entre estrés y apoyos)		
	Área Personal	Área Laboral	Área Social
UAM	33.51	25.21	48.38

Tabla 3.- Diferencias aritméticas entre los niveles de estrés y apoyos manifestadas por los profesores de la UAM

El instrumento SWS-Survey también nos dio la posibilidad de obtener el nivel de acuerdo de los profesores de la UAM respecto al sueldo que reciben de la universidad. El resultado fue que el 50.9% considera que su sueldo es adecuado y el restante 49.1% no está de acuerdo.

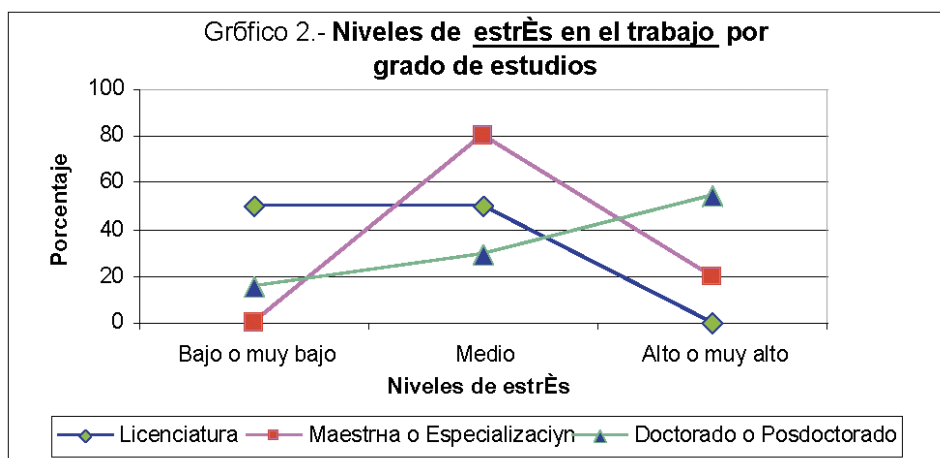
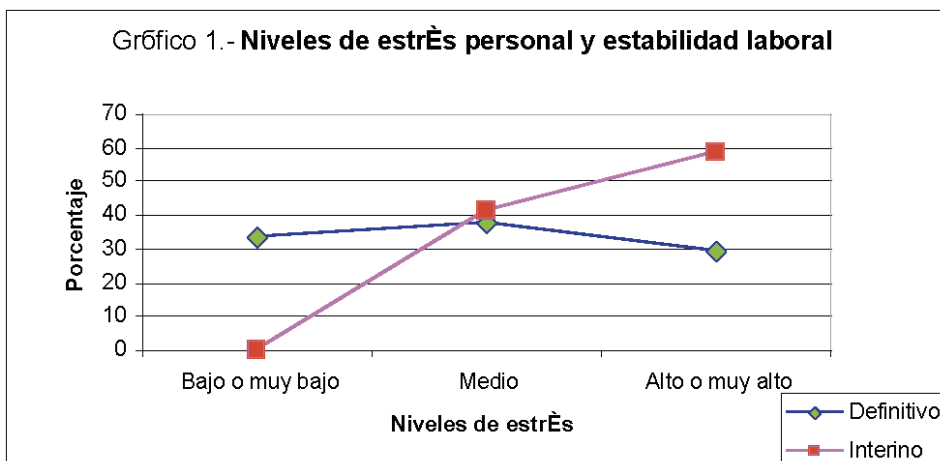
## PRUEBAS CHI CUADRADO

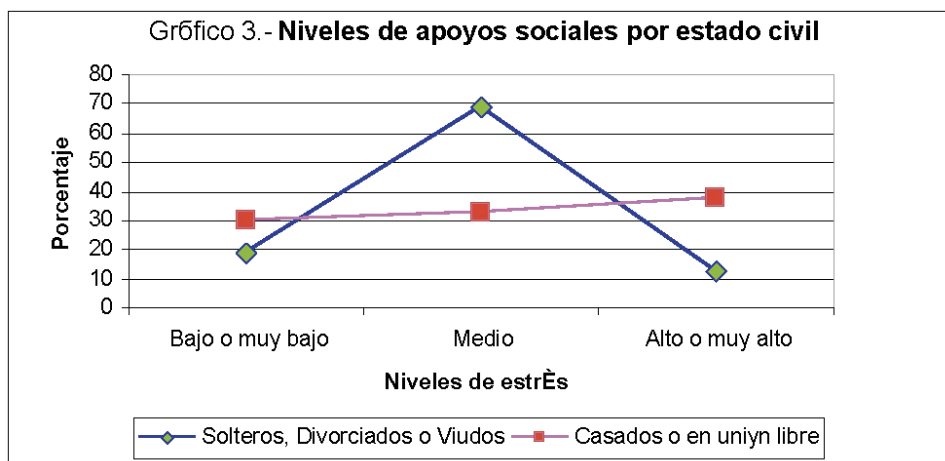
Los resultados de las pruebas  $X^2$  que se realizaron para determinar si existe asociación entre los niveles de estrés y apoyos en las tres áreas (personal, laboral-organizacional y social-situacional) y las variables demográficas (estabilidad laboral, área académica a la que pertenecen, antigüedad, sexo, edad, estado civil, nombramiento, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si ha tenido algún cargo académico-

administrativo en los últimos dos años y si tienen o no otra actividad adicional para complementar sus ingresos económicos), indican, a un nivel de significancia de  $p \geq 0.05$ , que sólo están asociadas las siguientes relaciones:

- Niveles de estrés personal y la estabilidad laboral [  $X^2 (2) = 12.23$   $p = 0.002$  ]
- Niveles de estrés en el trabajo y el grado académico [  $X^2 (4) = 10.05$ ,  $p = 0.040$  ]
- Niveles de apoyos sociales y el estado civil de los profesores [  $X^2 (2) = 6.28$ ,  $p = 0.043$  ]

Los gráficos 1, 2 y 3 ilustran su comportamiento. Los niveles de estrés personal son mayores en los profesores interinos que en los definitivos (funcionarios); los niveles de estrés en el trabajo son mayores en los profesores con doctorado y posdoctorado, seguidos por los que cuentan con maestría o especialidad y los que tienen únicamente alguna licenciatura; los solteros, divorciados o viudos presentan una distribución normalizada respecto a los apoyos que reciben de la sociedad, mientras que los casados o que están en unión libre se perciben mayores apoyos sociales.





Las diferencias de las relaciones no mencionadas no son significativas, sugiriendo que las diferencias que existen son producto del azar y, por lo tanto, no están asociadas entre ellas.

### PRUEBAS DE CORRELACIÓN DE PEARSON, KENDALL Y SPEARMAN

Los resultados obtenidos en las pruebas de correlación entre el estrés general y el estrés personal, en el trabajo y social, indican que el nivel de estrés está relacionado en mayor medida con el estrés personal, seguido por el social y en última instancia con el estrés en el trabajo. En la tabla 4 se muestran los valores de las correlaciones obtenidas.

Correlaciones de Pearson				
	Total de Estrés	Estrés Personal	Estrés en el Trabajo	Estrés Social
Total de Estrés	1.000	0.873	0.821	0.824
Correlaciones de Kendall				
Total de Estrés	1.000	0.734	0.691	0.633
Correlaciones de Spearman				
Total de Estrés	1.000	0.889	0.859	0.813

Tabla 4.- Correlaciones entre el estrés general y cada una de las tres dimensiones del estudio.



Los resultados obtenidos en las pruebas de correlación entre el apoyo general y el apoyo personal, en el trabajo y social, indica que el nivel de apoyo general está relacionado en mayor medida con el apoyo en el trabajo, seguido por el social y en última instancia con el apoyo personal. En la tabla 5 se muestran los resultados.

	Correlaciones de Pearson			
	Total de Apoyos	Apoyo Personal	Apoyos en el Trabajo	Apoyo Social
Total de Apoyo	1.000	0.823	0.905	0.888
	Correlaciones de Kendall			
Total de Apoyo	1.000	0.595	0.719	0.669
	Correlaciones de Spearman			
Total de Apoyo	1.000	0.758	0.865	0.819

Tabla 5.- Correlaciones entre los apoyos totales y el de cada una de las tres dimensiones del estudio

Los resultados obtenidos en las pruebas de correlación de entre los apoyos en el trabajo y la satisfacción con el sueldo (tabla 6) indican que, para los profesores de la UAM, el sueldo no está asociado a los apoyos laborales.

	Satisfacción con el sueldo		
	Correlación de Pearson	Correlación de Kendall	Correlación de Spearman
Apoyos en el trabajo	0.233	0.244	0.253

Tabla 6.- Correlación entre apoyos en el trabajo y satisfacción con el sueldo

Para concluir la exposición de los resultados obtenidos en la UAM, se debe señalar que el 67.9% de los profesores considera que su carga de trabajo es alta o excesiva, el 50.9% percibe que su nivel de estrés se incrementó en los últimos dos años y sólo el 15.1% considera que disminuyó.

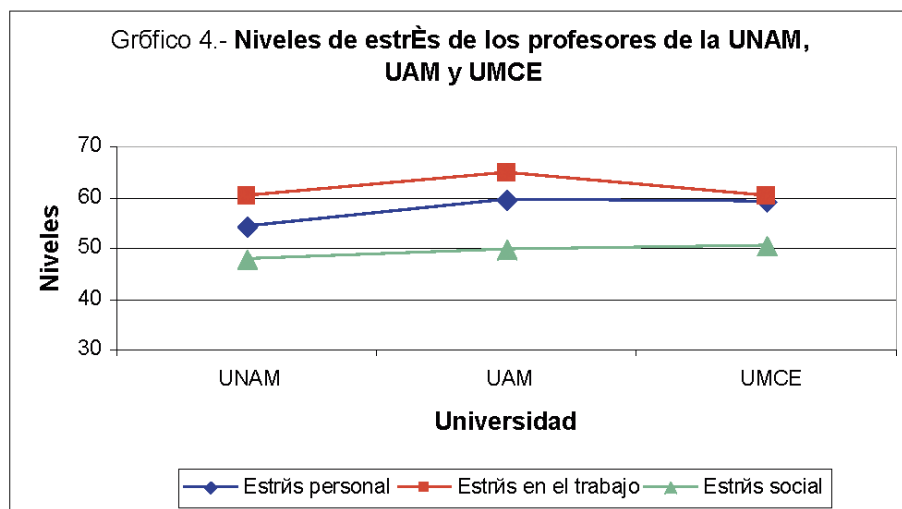
COMPARATIVO ENTRE UAM, UNAM Y UMCE

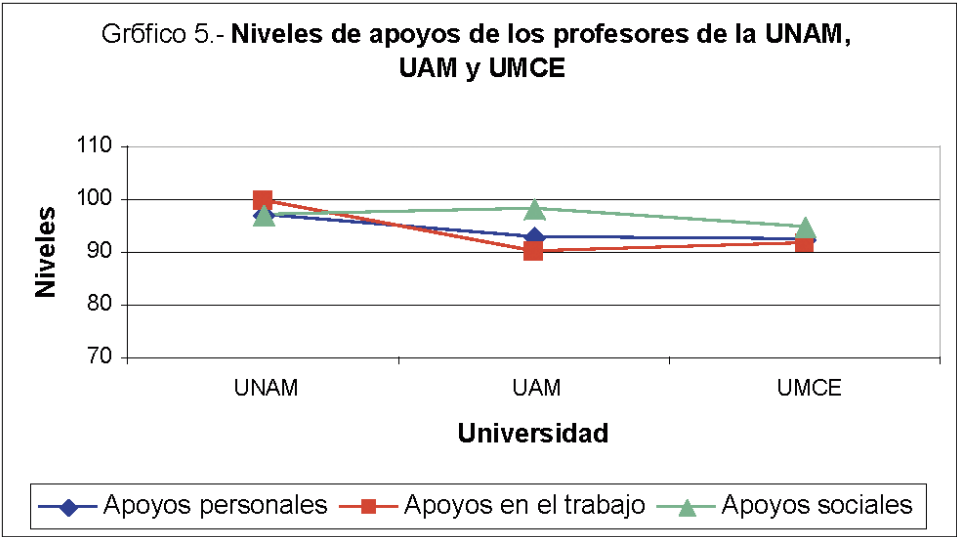
Por último, se compararon los resultados obtenidos en la UAM con los de la UNAM y la UMCE. Primero se obtuvo la diferencia aritmética a partir de los niveles medios de estrés y de apoyos de los profesores de las tres universidades (con los valores de tabla 7 y que se ilustran en los gráficos 4 y 5).

Al resultado se le identificó como el “balance” entre estrés y apoyos (tabla 8 y gráfico 6). Los resultados positivos indican que los profesores cuentan con mayores niveles de apoyos que de exigencias en cada una de las tres áreas. A mayor el resultado, mejor el balance entre apoyos y estrés.

	Niveles de estrés y apoyos					
	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
UNAM	54.18 (Normal)	96.88 (Alto)	60.02 (Normal)	99.73 (Alto)	47.79 (Normal)	96.97 (Alto)
UAM	59.34 (Normal)	92.85 (Normal)	64.70 (Alto)	89.91 (Normal)	49.75 (Normal)	98.13 (Alto)
UMCE	58.94 (Normal)	92.31 (Normal)	60.35 (Normal)	91.63 (Normal)	50.19 (Normal)	94.44 (Normal)

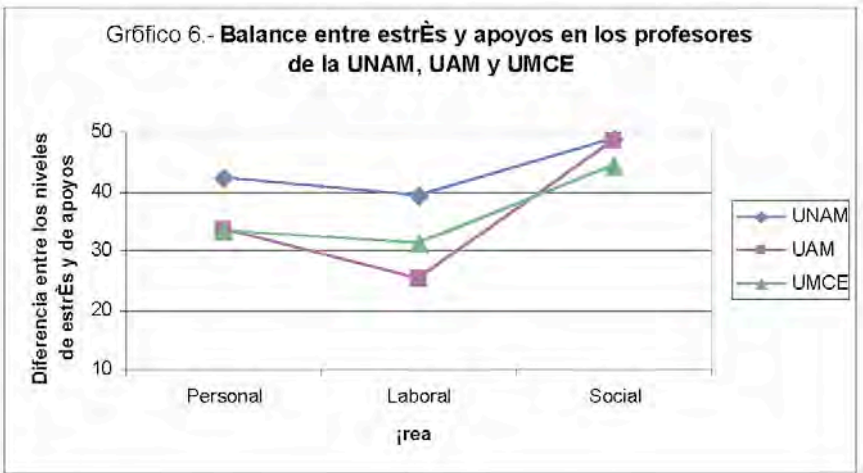
Tabla 7.- Niveles de estrés y apoyos de los profesores de la UNAM, la UAM y la UMCE





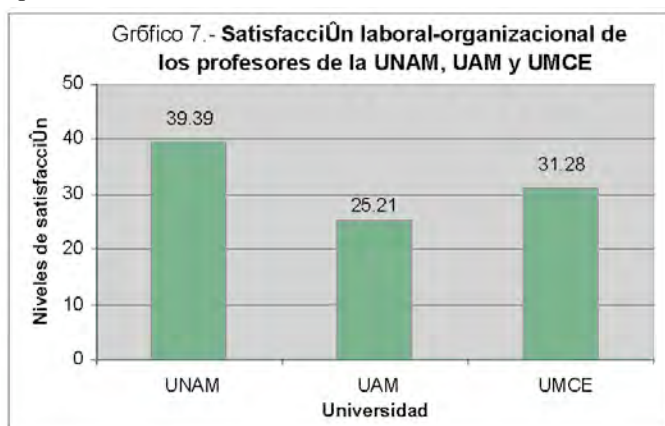
Universidad	Áreas		
	Personal	Laboral	Social
UNAM	42.32	39.39	48.80
UAM	33.51	25.21	48.38
UMCE	33.37	31.28	44.25
Media	36.40	31.96	47.14

Tabla 8.- Balance entre los niveles medios de estrés y apoyos de los profesores de la UNAM, la UAM y la UMCE

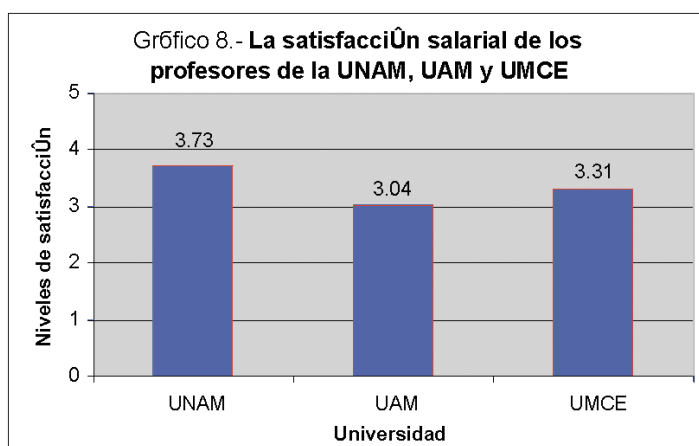


En el área personal los profesores de la UNAM manifiestan tener un mejor balance entre los factores estresantes y los apoyos con que cuentan para enfrentarlos, seguidos por los de la UAM y los de la UMCE, respectivamente. Sobre el área laboral ocurre lo mismo exceptuando que los de la UMCE superan a los de la UAM. Finalmente, en el área social los profesores de la UNAM y de la UAM están mejor ubicados que los de la UMCE.

Los últimos dos análisis entre las tres universidades fueron para comparar los niveles de satisfacción laboral y con el salario. Los gráficos 7 y 8 muestran los resultados obtenidos. Es importante aclarar que la escala del gráfico 7 es de cero a cien y la del gráfico 8 es de 1 a 5. Para esta última, un valor de uno significa que el profesor está completamente insatisfecho con su salario, mientras que un cinco indica exactamente lo contrario.



Respecto a la satisfacción laboral-organizacional y la satisfacción con el salario se puede decir que los profesores de la UNAM manifiestan mayor satisfacción que los de la UMCE y que los de la UAM, en ese mismo orden.



## COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

Primera hipótesis.- Los profesores de la UAM hacen una labor altamente estresante y no cuentan con los apoyos necesarios para desarrollar sus actividades y manejar adecuadamente su estrés. Manifiestan bajos niveles de satisfacción laboral y salarial. Estos resultados nos conducen a aceptar la primera hipótesis.

Segunda hipótesis.- Los niveles de estrés personal de los profesores de la UAM están asociados a su estabilidad o inestabilidad laboral; sus niveles de estrés laboral-organizacional están asociados a su grado de estudios; sus niveles de apoyo social-situacional están asociados a su estado civil. Estos resultados indican que no se puede ni aceptar ni rechazar la segunda hipótesis porque para los profesores de la UAM los niveles de estrés y apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional, no están asociados a todas las variables estudiadas pero sí a algunas de ellas.

Tercera hipótesis.- El estrés laboral-organizacional de los profesores de la UAM tiene la menor correlación con el estrés total que presentan. Estos resultados nos conducen a rechazar la tercera hipótesis.

Cuarta hipótesis.- Los apoyos sociales-situacionales de los profesores de la UAM no tienen la mayor correlación con los apoyos totales que presentan. Estos resultados nos conducen a rechazar la cuarta hipótesis.

Quinta hipótesis.- Para los profesores de la UAM, la satisfacción laboral tiene una baja correlación con la satisfacción salarial. No hay evidencia que indique que, a mayor satisfacción salarial, mayor satisfacción laboral. Estos resultados nos conducen a rechazar la quinta hipótesis.

## VII. DISCUSIÓN

A pesar de no estar en condiciones de hacer un perfil representativo por Facultad debido a que el tamaño de la muestra por centro docente, no es ni representativa ni proporcional, se puede afirmar que el total de profesores que participaron en el estudio sí constituyeron una muestra confiable para determinar un perfil de los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid acerca de las variables de la investigación, por consiguiente, los resultados son válidos para hacer generalizaciones sobre las condiciones de los profesores de la UAM, no así, para cada Facultad. Las conclusiones sobre las particularidades de los centros docentes deben ser consideradas con las reservas apropiadas.

Anteponiendo la advertencia anterior, podemos decir que la información proporcionada por los profesores de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, sí es confiable para definir un perfil de dicha Facultad. En ésta se contó con un número suficiente de participantes que describe un comportamiento normalizado respecto a las variables demográficas, implicando que los análisis de sus percepciones sí son representativas de la Facultad.

Habría sido de gran valor para los centros docentes y para la misma universidad el haber contado con la participación de un número representativo y proporcional de profesores por cada centro docente. Estaríamos contando con una muestra adecuada si las autoridades correspondientes hubiesen colaborado en forma decidida a través de una convocatoria abierta, persuasiva, comprometida y responsable. Salvo contadas y loables excepciones, los responsables de las unidades docentes no mostraron interés por conocer aspectos de suma importancia sobre

los recursos que dirigen, que son los recursos humanos. De esta forma, no contarán con una información que les permita la toma de decisiones objetivas para buscar alcanzar el pleno desarrollo de las potencialidades de su planta docente.

Con la nulidad de la participación de algunos directivos se demostró la falta de interés y de compromiso hacia la unidad que está bajo su responsabilidad y ésta no se circunscribe únicamente como una falta hacia sus profesores, la situación tiene implicaciones que rebasan el ámbito del campus universitario. Esta aseveración se basa en el hecho de que las universidades tienen compromisos con la sociedad que les da origen y sustento, siendo depositarias de la noble tarea de otorgarle los profesionales que requiere. Un profesor con pleno desarrollo forma estudiantes con posibilidades de lograr el pleno desarrollo.

Bastaría recurrir al servicio médico de los profesores de la UAM o al Departamento de Salud Laboral de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO) de España para saber que los profesores ocupan el nada envidiable primer lugar de profesionales con mayor nivel de estrés, acompañado de los efectos negativos que produce en lo físico y en la psiquis.

Lo anterior sugiere que se lleve a cabo un estudio que cuente con una muestra representativa de cada centro docente a fin de detectar los conflictos de orden laboral y permitan mejorar la administración de los recursos humanos y, a mediano plazo, propicien las condiciones suficientes para la autorrealización de los profesores.

## VIII. CONCLUSIONES

Los profesores de la UAM manifiestan tener mayores niveles de apoyo personales y sociales-situacionales que apoyo laboral-organizacional. Muestran un alto nivel de autoconfianza, habilidad para manejar y controlar eventos de vida (adecuadas y efectivas estrategias de enfrentamiento a los diversos estresores), satisfacción de sí mismos y con perspectivas congruentes en la propia situación de vida. También poseen un alto nivel en cuanto a la ayuda proporcionada por amigos y familiares que les da confort tanto físico como psicológico y sostienen relaciones compatibles, útiles y satisfactorias.

Sin embargo, refieren altos niveles de estrés laboral debidos a la naturaleza de su ocupación, a sus condiciones y a los conflictos interpersonales en el trabajo, a una organización poco eficaz, a conflictos laborales y a condiciones insuficientes para la autorrealización y el pleno desarrollo de la potencialidad, asimismo, consideran que no tienen condiciones de trabajo confortables y un porcentaje considerable de ellos (49.1%) se manifiesta en desacuerdo con los ingresos que recibe por su trabajo.

Sus niveles de estrés en el trabajo están asociados al grado académico de los profesores. Éstos son mayores en quienes tienen algún doctorado o posdoctorado, seguidos por los que cuentan con maestría o especialidad y los que tienen únicamente alguna licenciatura, respectivamente. El hecho de ser funcionarios provoca que manifiesten menores niveles de estrés en el área personal y quienes viven una vida conyugal se perciben con altos apoyos de la sociedad.

Todos los apoyos con que cuentan los profesores están altamente relacionados con la satisfacción laboral y se demuestra que: a mayor apoyo laboral-organizacional a la labor académica, menores niveles de estrés en el trabajo. Por último, no se encontró evidencia que indicara que a mayor satisfacción salarial, mayor satisfacción laboral, sugiriendo que su trabajo es gratificante por sí mismo.

## ANEXO: REACTIVOS SOBRE ESTRÉS PERSONAL Y ESTRÉS EN EL TRABAJO

### NÚMERO DEL ÍTEM Y EL CONTENIDO EN EL FORMATO DEL SWS-SURVEY

ESTRÉS PERSONAL (EP)	
4	Me impaciento conmigo mismo(a) y con los demás
17	Me gustaría rendirme, pero no puedo
42	Tengo dificultad en empezar lo que tengo que hacer
46	Me gusta hacer las cosas tan rápido como me es posible
49	Siento que haga lo que haga, no está bien hecho
67	Pienso que tengo problemas personales que no me atrevo a contar
68	Soy muy desorganizado(a) y dejo muchas cosas sin terminar
81	Me rindo fácilmente y evado los conflictos
122	A veces finjo estar enfermo(a) para evitar cumplir con mi deber
131	Cuando me enoja, presiono a los demás
147	Tengo que mentir y engañar para lograr mis propósitos
148	Estoy decidido(a) a ser el(la) mejor todo el tiempo
150	Pienso que no puedo hacer todo lo que tengo que hacer
158	Estoy constantemente preocupado(a) por mis problemas
167	Tengo temor de que algo terrible vaya a pasar
171	Necesito que alguien me presione
176	Culpo a otros por mis problemas y fallas
180	Necesito mucho apoyo y estímulo
182	Invento excusas para mis errores y fallas
185	Me avergüenzo fácilmente
190	Escondo mis decepciones y sentimientos de enojo
192	Me preocupo por las cosas por mucho tiempo, aunque se que de nada sirve
193	Reconozco que hay muchas cosas malas pero no me importa
198	Me da pánico en las crisis y pierdo el control por un tiempo prolongado
199	Me impongo metas muy altas y un ritmo acelerado, a veces audazmente

<b>ESTRÉS EN EL TRABAJO (ET)</b>	
7	Lo que se tiene que hacer en el trabajo tiene sentido
12	El trabajo me aleja de mi familia
15	Donde trabajo, mis errores podrían causar serios problemas
20	En mi trabajo me resulta confuso lo que debo hacer
28	Me preocupa por el trabajo aún cuando estoy en casa
50	La gente en mi trabajo me encuentra defectos
54	El lugar donde trabajo es sucio, insalubre
56	En el trabajo no obtengo respuesta, ni buena ni mala
63	Haga lo que haga en el trabajo es insuficiente
76	Ignoro lo que va a pasar en el trabajo
77	La gente con quien trabajo, no se interesa por mi
85	Mi trabajo es repetitivo, rutinario, aburrido
92	Pienso que en trabajo fracaso por que tengo mala suerte
95	El trabajo me obliga a hacer cosas contrarias a mis principios
98	El trabajo infiere con mis otras responsabilidades
107	Es fácil que ocurran accidentes o errores en el trabajo si no tengo cuidado
115	Tengo miedo de perder el empleo
117	En el trabajo no tengo oportunidad de descansar cuando me canso
119	Tengo demasiado trabajo que hacer
123	Hay tantos cambios en el trabajo que me confundo
136	En el trabajo tengo que luchar para salir adelante
139	El tipo de trabajo que hago es demandante y no es respetado
145	Hay conflictos donde trabajo, la gente discute y pelea
160	La gente no reconoce mis esfuerzos, nunca a precia lo que hago
178	Debo trabajar aun cuando estoy enfermo(a)



## AGRADECIMIENTOS

Mi reconocimiento y mi más alta estima a las instituciones, profesores y profesoras que colaboraron en la realización de los trabajos de campo de esta investigación: a la Universidad Autónoma de Madrid, particularmente a los Doctores Agustín de la Herrán Gascón y Joaquín Paredes Labra y a la Doctora Engracia Alda de la Fuente; a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en especial a las Doctoras Nolfi Ibáñez Salgado y Ana María Figueroa Espínola; a la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente a la Maestra María Eugenia Borrego Mora, la señorita Ana Lilia Valenzuela Alcaraz, el Ingeniero Iván Campos Hernández y a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM porque gracias a su Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico se hicieron las aplicaciones en Madrid, España. A todos, mi eterno agradecimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buendía, J. y Ramos, F. (2001). Empleo, estrés y salud. Madrid: Editorial Pirámide.
- Cooke, R.A. y Rousseau, D.M. (1984). Stress and Strain From Family Roles and Work Role Expectations, *Journal of Applied Psychology*, 69, 252-260.
- Dunham, J. (1976). Stress Situations and Responses: Stress in Schools. Hempstead: Editorial Hemel.
- Fimian, M. J. y Santoro, M. T. (1981). Correlates of Occupational Stress as Reported by Full-Time Education Teachers. I. Sources of Stress II. Manifestations of Stress. USA: Educational Information Research Centre.
- Heneman, H. y Donald, S. (1985). Satisfacción de pago: su naturaleza multi-dimensional y su medida. *Diario Internacional de Psicología* 20. Holanda.
- Herzberg, F.; Mausner, B y Snyderman B. (1992). The motivation to work. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishing.
- Ibarra, Eduardo (2003). Universidad en la penumbra y más allá: notas para comprender la gran transformación de la universidad y discutir su porvenir como institución de la sociedad. *Educación Superior: Cifras y Hechos*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Año 3, No. 14-15, mayo-agosto, pp 13-17.
- Kyriacou, Chris (2003). Antiestrés para profesores. Barcelona: Octaedro.
- Milstein, M. M. y Golaszowski, J. T. (1985). Effects of Organisationally-based and individually-based Stress Management Efforts in Elementary School Settings. California, USA: Editorial Urban Education.
- Needle, R. H.; Griffin, T. y Svendsen, R. (1981). Occupational Stress: Coping and health problems of teachers. *The Journal of School Health*, 51, 175-181.
- Payne, M.A. y Furnham, A. (1987). Dimensions of Occupational Stress in West Indian Secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 41-50.
- Pearlin, L. y Turner, H.A. (1987). The Family as Context of the Stress Process, en Kasl, S.V. y Cooper, C.L. (Comps.), *Stress and Health: Issues in Research Methodology*, Chichester, Wiley.

- Phillips, B. L. y Lee, Y. J. (1980). The Changing Role of American Teacher: Current and Future Sources of Stress. En C.L. Cooper y J. Marsahal (comps), *White Collar and Professional Stress*. Chichester, Wiley.
- Stewart, F. y Jeffrey G. (2001). *Trabajo y familia: ¿aliados o enemigos?* México: Editorial Oxford University.
- Tellenbeck, S.; Brenner, O. S. y Lofgren, H. (1983). Teacher Stress: Exploratory Model Building. *Journal of Occupational Psychology*, 56: 19-33.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Williams, S. y Lesley, C. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo: plan de acción detallado para profesionales*. México D.F.: Editorial El Manual Moderno.

## CITAS

1 Ortega, Joel (1999); *Estrés y trabajo*; La nueva revista de medicina y salud en Internet; puede consultarse en: [http://www.medspain.com/n3\\_feb99/stress.htm](http://www.medspain.com/n3_feb99/stress.htm) México, 1999.

2 Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Puede consultarse en: [http://osha.europa.eu/es/topics/stress/index\\_html](http://osha.europa.eu/es/topics/stress/index_html) España, 2008.

3 Ídem al anterior.

4 Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Puede consultarse en: <http://osha.europa.eu/es/press/press-releases-es/021010.xml/?searchterm=estrés> España, 2008.

5 De Martini, Dunia. Entrevista al periódico El Universal. Afecta estrés laboral a 20% de los trabajadores: IMSS. Reportaje publicado el 29 de enero de 2008. Puede consultarse en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulos/45149.html> México, 2008.

6 La información fue publicada por Europa Press el 26 de mayo de 2008. Puede consultarse en: <http://www.rrhhmagazine.com/inicio.asp?url=/noticias.asp?id=1558> España 2008.

7 Gutiérrez, Rodolfo; Carlos Contreras, Emily Ito y Atenco; “Validez de constructo de las escalas de salud mental del SWS”, *Psicología y Salud*; México, 1995. “Factores psicosociales de estrés organizacional y su relación con la hipertensión arterial”, *La Psicología Social en México*, Vol. VIII; México, 2000. “Efectos modulares de la situación laboral y psicosocial sobre la presión arterial”, *Psicología y Salud*, Vol. 12, No. 2; México, 2002.

8 Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, España.



# EL MAESTRO EN LA UNIÓN EUROPEA. LA EUROPA DE LAS COMPETENCIAS.

**Reyes Hernández Castilla**

## **RESUMEN**

En Julio de 2008 la Comisión Europea emitió su informe anual sobre los aspectos clave de la satisfactoria evolución de la Educación en Europa. En este artículo es una breve descripción de los retos a los que se enfrenta la profesión de maestro en la Unión Europea y las nuevas competencias que debe ejercer. La creciente preocupación por mejorar los estándares educativos ha llevado a impulsar diferentes tipos de políticas en las que se incluye la formación de docentes. El papel del maestro por su formación y su carrera profesional es palpable en los textos comunitarios. Es la pieza clave para mejorar la eficacia escolar. Por ello se trabaja en dos líneas básicas: la formación a lo largo de la carrera profesional como piedra angular de la calidad educativa. Y, en segundo lugar, la libre circulación de estos profesionales demanda no sólo un marco legal que acredite una competencia reconocible y homologada por todos los Estados Miembros, sino una preparación específica que contribuya a gestar una nueva dimensión denominada euroidentidad. Se plantea de fondo una cuestión de la posible estandarización del modelo de enseñanza y si se está proponiendo un modelo uniforme de profesor. Finalmente, se plantea una cuestión básica, ¿qué es lo que define a un profesor como “europeo”?

**PALABRAS CLAVE:** Maestros, Europa, Formación del profesorado, Euroidentidad, Calidad Educativa, Competencias.

## **ABSTRACT**

In July 2008 the European Commission gave out its annual report on how the key aspects of education and training have been developed in Europe. This article contains a description of the challenges for the teaching profession at the European Union and the new competences to practice. The increasing worry about improving educational standards has lead to create different policies which include the teachers' training. The teacher role is palpable in the common texts, because of his/her training and professional career. Teacher is the key piece to improve school efficiency. Therefore, there's work through two perspectives: the training during the professional career as a precious stone for educational quality. Secondly, the free circulation of these professionals doesn't require just a legal framework to prove a recognizable and authorized competence by the member States, but also a specific preparation in order to reach a new dimension called “euroidentity”. The heading question has been used to make this endeavour more explicit and it's not intended to create a “standardised teacher model” and “standardised teaching model”. If there is unity in diversity through national identities, the question remains, does it make a teacher “European”?

**KEY WORDS:** Teachers, Europe, Teacher Training, Euroidentity, Educational Quality, Competences.

## **HABLEMOS CLARO:**

*¿Vale más una mala educación que ninguna? Un mal sistema escolar recibe niños y jóvenes y devuelve a las familias y a la sociedad alumnos atemorizados, frustrados y etiquetados como repetidores o desertores escolares, inseguros no sólo acerca de lo que son sino de los que son capaces de aprender y hacer. La mala escuela desestima el conocimiento que portan los alumnos, ridiculiza la pregunta, frena la curiosidad, corta las alas, maltrata la autoestima y deja un reguero de repetidores y desertores autoculpabilizados y culpabilizados por su familias, convencidos de que son tontos, de que no pueden aprender y de que el problema es de ellos. Una mala escuela, en definitiva, puede hacer más daño que bien.*

*Por eso es indispensable exigir el derecho a la educación como el derecho a la buena educación, no a cualquier educación. La buena educación, es esa a la que cada uno de nosotros aspira para sus propios hijos e hijas, es una educación amigable y respetuosa de los saberes y necesidades de quienes aprenden, capaz de ayudarles a identificar y desarrollar sus talentos, a pensar bien y comunicarse con propiedad, a colaborar con los otros trabajar en equipo a desarrollar la empatía y la generosidad, la honestidad, el propio esfuerzo, el valor y la dignidad del trabajo, a visualizar y construir un futuro distinto. La buena educación enseña a aprender y a aprender con gusto. El buen docente deposita altas expectativas en sus alumnos y sabe que todos y todas son capaces de aprender; ve potenciales donde otros ven déficits y ve desafíos donde otros ven problemas; se empeña en sacar provecho de las posibilidades que ofrece cada contexto y en elevarse sobre sus restricciones, buscando moldear la educación para satisfacer las necesidades de sus alumnos y de su entorno, encontrando en ello realización y gratificación personal y profesional. En este sentido, el buen docente no es necesariamente aquel que cumple al pie de la letra la normativa y el currículo prescrito, ni el que logra los mejores rendimientos escolares según los estándares y los rankings establecidos, sino el que tiene la sensibilidad y el profesionalismo para desafiar los cánones establecidos allí donde estos muestren ser un obstáculo para la buena enseñanza para el buen aprendizaje. (12 Tesis para el Cambio Educativo. Justicia Educativa y Justicia Económica.)*

## **1.- EL PROCESO DE BOLONIA:**

Europa es hoy un punto de referencia. En el ámbito educativo se ha producido una europeización, que condiciona en el papel de los docentes. Ello nos lleva a plantearnos en qué consiste ser maestro en la Unión Europea, y a cuestionarnos si avanzamos hacia un proceso de estandarización, modelo único de profesor, ó si por el contrario pueden coexistir diversidad de identidades nacionales dentro de una estructura común. ¿Cómo ha surgido este proceso de europeización de la educación?

Más de cincuenta años han transcurrido desde que la Unión Europea echara a andar en un proceso ambicioso que surgió de las cenizas de una Europa arrasada por la Segunda Guerra Mundial. Se construye así un novedoso sistema de organización, producto de la evolución de las

Comunidades Europeas, Hernández Castilla, R. (1996). Su antecedente, nada irrelevante para explicar el proceso de convergencia del Espacio de Educación Superior, se encuentra en la Comunidad Europea del Carbón (CECA) y en la Comunidad Europea de la Energía Atómica, París (1951) y Roma (1957). La Comunidad Económica Europea aspiró a ser la primera potencia comercial del mundo. Para ello creó el E.E.E., *Espacio Económico Europeo*, formado por diecinueve países, la Comunidad Europea y la Asociación Europea del Libre Comercio. Progresivamente, la C.E.E. ha ido forjando una nueva dimensión geoestratégica que la convierte en un área abierta a otros países europeos que quieren entrar en la Europa de diferente velocidades, como entonces se denominó, y en la actualidad es Unión Europea. Esta libre circulación de personas y trabajadores la empujó a la necesidad de gestar no sólo una moneda única, sino un espacio de *formación superior común*, donde dichos profesionales se cualifican en un sistema aún enormemente heterogéneo.

Así surge el proceso oficial de Bolonia que comienza con la declaración de la Sorbona el 25 de mayo de 1998, en la que se reflexiona sobre la *Europa del conocimiento*. En ella se pretende consolidar las dimensiones cultural, social, intelectual y técnica de nuestro continente. Los cuatro países de mayor peso de la U.E., Alemania, Francia, Italia y Gran Bretaña poseen sistemas universitarios muy diversos. Sus ministros de Educación, reunidos en París, expresan la voluntad de armonizarlos. Un primer avance consistió en el mutuo reconocimiento de títulos, paso importante pero insuficiente. Ciertamente, el profundo deseo sigue siendo ajustar progresivamente el marco general de las titulaciones de manera que permita la movilidad estudiantil y la oportunidad de empleo en la Unión. Es una cuestión de monopolio profesional.

Los sistemas universitarios alemán e italiano estaban contruidos tan sólo con '*títulos túnel*', sin salidas intermedias. Mientras que el británico y el francés con títulos de todas las longitudes. Por ello, se acuerda que Italia y Alemania introduzcan títulos cortos, de modo que las enseñanzas de los cuatro países sigan una estructura con ciclos de tres y cinco años, además del doctorado. Y así comienza el 'proceso de Bolonia', cuya marcha se sigue mediante reuniones ministeriales en Praga (2001), Berlín (2003) y más recientemente en Bergen (Noruega, 2005). La libre circulación de titulados y estudiantes se ha de establecer en un sistema de títulos fácilmente comparables y reconocibles. ¿Cómo afecta a la profesión de maestro? ¿Cómo se han de formar en este nuevo marco de referencia? Tres elementos sirven de guía para su desarrollo: una Europa con una economía competitiva, una sociedad basada en el conocimiento y una identidad europea.

## **2.- LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA UNIÓN EUROPEA**

No empezamos analizando la formación inicial de los docentes en la Unión Europea, pues lo que se nos plantea para diseñarla es que contemplemos la profesión, de modo que nos ayude a describir cuáles son las claves para el ejercicio, y en consecuencia, determinar las habilidades y competencias que han de estar presentes en la formación inicial. En la documentación educativa generada por la Unión Europea en los últimos años, se observa una creciente preocupación por el profesorado, derivada por un lado, por la disminución de profesores y, de otro, por la percepción de que estos profesionales son el eje básico de la calidad educativa de los sistemas. Esta disminución de docentes ha generado numerosas preguntas: ¿Qué atractivo tiene la profesión docente en la actualidad e incluso en el futuro? ¿Qué se les enseña durante su formación inicial? ¿Cuáles son los criterios de calidad y las competencias necesarias para que se les consideren

capacitados para ejercer? ¿Qué medidas se adoptan para ayudar a los noveles a convertirse en maestros plenamente cualificados? ¿Qué facilidades se les brinda cuando están en activo para que adquieran las nuevas destrezas que requiere su profesión? ¿Qué tipo de formación se debe ofrecer a lo largo de su carrera? ¿Qué implica ser un profesor de la Unión Europea?

Los estudios realizados por la red Euridyce (2005) muestran que durante los últimos diez años, la atención prestada a las condiciones laborales del profesorado ha aumentado. Las nuevas expectativas de la sociedad respecto a la escuela han modificado las funciones y responsabilidades de los maestros, a pesar de que socialmente se considera que trabajan menos que otros profesionales. La ampliación de las tareas que se les exige ha llevado a las autoridades competentes a definir mejor su status profesional. En este empeño ha identificado tres grupos de países: los que otorgan una gran flexibilidad para organizar su jornada laboral, los que definen legalmente las funciones y el horario docente. Y, un tercer grupo, con una posición mixta. Los países con una gran flexibilidad como Dinamarca, Suecia o el Reino Unido, sus políticas actuales están orientadas a reducir la carga laboral para que se puedan concentrar con mayor eficacia la enseñanza como tal.

Las responsabilidades de los profesores son muy diversas. Incluso, algunas de ellas son completamente ajenas a sus responsabilidades derivadas de su cargo, como las administrativas o de relaciones públicas del centro educativo. En una valoración de conjunto, se observa el aumento de las responsabilidades administrativas y de actividades que requieren coordinación y trabajo en equipo. El hecho de trabajar con alumnos con diferentes necesidades educativas supone un reto adicional. Además existen otros factores que demandan una gran atención, como la incorporación de la tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza, los cambios del currículo y su adaptación, así como las nuevas obligaciones vinculadas a procesos de evaluación interna y control de calidad. Ello supone que están sometidos a una gran presión. Como consecuencia, en el conjunto de la Unión se están adoptando medidas para reducir la tensión, especialmente en el ámbito de los retos a los que se enfrenta el profesor para abordar los grupos heterogéneos, asignando personal adicional que les apoye en la actividad docente.

La seguridad laboral que goza el profesorado europeo es una de las principales recompensas de la profesión. Se suele garantizar hasta la edad de jubilación. Las condiciones laborales permanecen inalterables o mejorarán durante el periodo de servicio. Es un arma de doble filo. La seguridad puede mover al anquilosamiento o la falta de aspiraciones de perfeccionamiento de su labor. En la mayoría de los países forman parte de la función pública. El atractivo de la profesión docente en Europa depende parcialmente de la escala retributiva que, el cual no aumenta sustancialmente a medida que prolonga los años de servicio. La carga docente tampoco suele reducirse en la etapa final, aunque ello es muy frecuente en otros sectores profesionales. Tan solo en diez países se pueden reducir, Alemania, Grecia, Portugal, Islandia y Rumanía, entre otros.

Otra característica de la profesión docente en Europa es que la formación continua se convierte progresivamente en una obligación. Una tendencia dentro de la Unión consiste en el intento creciente de algunos países de adoptar políticas orientadas al establecimiento de vínculos más estrechos entre la formación inicial y continua como parte integrante de la unificación de los objetivos de ambas, como es el caso del Reino Unido. El profesorado debe actualizar regularmente sus conocimientos en la mitad de los países europeos, ya que de ella depende su promoción.

Ante la escasez de personal cualificado, problema al que cada vez mayor número de países europeos se ha ido enfrentando durante los últimos años, los responsables políticos sean hecho conscientes de la importancia de hacer de la enseñanza una profesión atractiva y de la necesidad

de diseñar una formación inicial sólida, para su posterior contratación, asegurándose al mismo tiempo de que no abandonan la profesión. Ante esta circunstancia, la formación inicial del profesorado se entiende que debe contribuir al desarrollo de habilidades profesionales prácticas e introducir medidas de apoyo a los que finalmente opten por ejercer la docencia. Por este motivo, se defiende la creación de estrechos vínculos entre las instituciones que imparten formación inicial del profesorado y los centros educativos a los que se van a incorporar. No sólo percibidos como *una red de prácticas*, con un valor formativo inestimable, sino como una conexión con los centros educativos que les contratarán en su vida profesional inmediata.

En el informe final de la conferencia (2) sobre políticas de formación del profesorado organizada por la Red Europea de Política de Formación de Profesores (*European Network on Teacher Education Policies - ENTEP*) (mayo de 2000), se destacó que la formación no debe limitarse a la adquisición de competencias vinculadas al desempeño docente en la formación inicial, sino que debe extenderse al inicio del ejercicio la profesión y a su posterior desarrollo. Es pues, el reconocimiento de que convertirse en docente es un proceso gradual. En este sentido, el apoyo al comienzo del ejercicio de la docencia se puede considerar como parte integral de su desarrollo profesional.

Las instituciones responsables de formación continua del profesorado, generalmente descentralizadas, diseñan sus programas vinculados al currículo. Sus actividades son un reflejo de las nuevas competencias exigidas a los docentes, además de las que ya estaban tradicionalmente asociadas a la profesión. El uso de las TIC y la atención a las necesidades educativas especiales en centros ordinarios son dos ejemplos de las más ofertadas. En los estudios sobre las situación laboral de los profesores se reflexiona igualmente sobre en qué medida unos horarios laborales más flexibles mejorarían el acceso a la formación permanente y a la adquisición de nuevas competencias.

### **3.- LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL SIGLO XXI:**

Retomando la cuestión sobre las exigencias y competencias necesarias en este nuevo marco, nos conduce a un planteamiento artificialmente dialéctico entre la descripción de lo que constituye un “buen profesor” y sus competencias para la nuevo siglo XXI, y en qué consiste es ser un “profesor europeo”.

La *European Network on Teacher Educational Policies (ENTEPE)*, red surgida en Portugal en el 2000, con el fin contribuir a mejorar la calidad de la formación de los profesores, promover la comparabilidad y la calidad de sus profesionales, afirma que los profesores europeos deben adquirir destrezas básicas como cualquier otro profesor (Perrenoud, 1999). Las clasifica en estos diez grandes grupos:

- Organizar y animar situaciones de enseñanza-aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Gestionar la heterogeneidad del alumnado
- Comprometer al alumno con el trabajo y su aprendizaje
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela: desarrollo curricular y organizativo
- Informar e implicar a los padres y madres con el centro educativo



- Utilizar las nuevas tecnologías en sus prácticas diarias
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar su formación continua y su propio desarrollo profesional.

La idoneidad del maestro debe estar orientada al logro que sus alumnos/as hacen de determinadas competencias ayudándoles a vivir en la sociedad en la que se están formando. Por ello, deben aprender a convivir en una sociedad tolerante, inclusiva y multicultural. Vivir con unos estándares de vida que permitan la sostenibilidad del entorno, de acuerdo a patrones de conciliación de la vida laboral y familiar y como ciudadanos europeos. Estas competencias vinculadas al entorno social deben conjugarse con las directamente ligadas al conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. Enumeramos algunas de las consideradas más relevantes:

- Motivación por aprender más allá del la enseñanza obligatoria.
- Aprendizaje autónomo
- Procesamiento la información
- Alfabetización tecnológica
- Creatividad e innovación
- Resolución de problemas
- Empezar y organizar
- Comunicación
- Conocimiento y valoración de la cultura audiovisual
- ...

El reto para los maestros consiste en vincular las nuevas competencias surgidas de este nuevo referente global con las que se ha de desarrollar ligadas a las materias escolares. Un escenario se caracteriza por la diversidad del alumnado que demanda estructurar nuevos contextos de enseñanza. En el que el maestro asume como reto gestionar la diversidad de los alumnos social, cultural, étnica y de capacidades. Para ello debe proponer entornos de aprendizaje que faciliten los procesos, mediante el trabajo en equipo con profesores y otros profesionales implicados. Ello le lleva a trabajar “más allá de la clases” en el currículum, la organización didáctica de la clase y la evaluación de manera creativa e innovadora; permitiendo y potenciando la colaboración de los padres y otros agentes sociales. La nueva sociedad del siglo XXI demanda inexorablemente integrar las Nuevas Tecnologías de la Información en las todas las prácticas profesionales docentes. El maestro europeo ha de incrementar, por tanto, los niveles de *profesionalización de la enseñanza* y actuar de manera que la investigación sea un referente para la resolución de los nuevos problemas en su práctica diaria. El maestro asume la iniciativa y una mayor responsabilidad en su desarrollo profesional y/o formación a lo largo de la vida.

Los futuros maestros en su formación inicial deben adquirir destrezas y competencias que les permitan flexibilizar su metodología y ajustarse a diferentes estilos y tradiciones didácticas. En el contexto de diversidad multicultural deben sentirse acogidos y partícipes de este pluralismo. Han de prepararse no sólo para llevar a cabo una vida laboral adecuada, sino además para ser miembros activos de su comunidad. Ello implica que han de aprender valores multiculturales, adquirir una visión general y artística de la cultura, las lenguas, la evolución del conocimiento y de los principales acontecimientos mundiales. Todo ello les permitirá moverse con naturalidad por las diferentes culturas europeas y subrayar los procesos de enseñanza/aprendizaje transculturales.

## 4. EL MAESTRO EUROPEO.

Otra cuestión es qué características describirían al maestro en Europa, o más precisamente al **maestro europeo**, al que se le reconocerá su cualificación para ejercer en cualquier Estado miembro. Esta cuestión, en los debates políticos se denomina con el término de **euroidentidad**. La cual es concebida en un sentido amplio como seña de identidad propia de los ciudadanos de la Unión, pero que en el contexto educativo se plantea desde el reto de estos profesionales, que no sólo educarán a los futuros ciudadanos de su país, sino que en las generaciones venideras lo harán a otros ciudadanos europeos. Esta nueva identidad exige una formación específica en la *dimensión europea*.

La libre circulación de profesionales demanda abordar pasos progresivos para su consecución. En este sentido, la movilidad de los docentes se considera un beneficio para la Unión, y su política les invita al estudio en el extranjero, para aprender en profundidad otras lenguas y familiarizarse con diferentes culturas de U.E. Este intercambio, durante su proceso formativo, facilitará la búsqueda de ejemplos educativos en otros países mediante la participación en programas de intercambio dentro de este espacio supranacional.

A la gestación de la *euroidentidad* se suma el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Su utilización en las aulas europeas proporcionará la posibilidad de localizar datos actualizados accediendo a fuentes rigurosas de información. De este modo se constituyen en herramientas eficaces de comunicación que facilitan enfoques translingüísticos y, por tanto, la superación de enfoques monoculturales. La movilidad virtual, permitirá diseminar experiencias innovadoras y exitosas. Se contempla como un prerequisite para la movilidad física y un instrumento muy eficaz para la comunicación transnacional y el logro de la *euroidentidad*.

El diseño de este proceso de creación de la cultura o identidad europea se estructura dentro de su formación inicial en los siguientes ejes básicos: a) *La Identidad Europea*, b) *La Europa del Conocimiento*, c) *El Multiculturalismo Europeo*, d) *La Competencia Lingüística Europea*, e) *El Profesionalismo Europeo* f) *La Ciudadanía Europea* y g) *Las Medidas Europeas de Calidad*. ¿Qué se entiende por cada uno de estos ejes?

- *La Identidad Europea*: Supone un referente de principios y valores compartidos. El maestro debe conocer las raíces culturales de su país pero además experimentar el sentimiento de pertenecer al conjunto supranacional de Europa. La coexistencia de la identidad nacional y la transnacional, desde el respeto y la percepción de la heterogeneidad. Es decir, la diversidad dentro de la unidad. La dimensión europea permite abrirse hacia el mundo global.

- *La Europa del Conocimiento*: El maestro europeo ha de conocer otros sistemas educativos europeos, así como las cuestiones clave de la política educativa europea. Valora su sistema educativo, en relación con otros, conociendo la historia europea y su influencia en la sociedad europea contemporánea.

- *El Multiculturalismo Europeo*: Conecta con la naturaleza multicultural de la sociedad europea. El maestro asume una relación positiva con otras culturas. Vive dicha heterogeneidad como un valor y respeta las diferencias. Afronta la diversidad multicultural como un reto dentro de la sociedad del conocimiento y promueve la igualdad de oportunidades.

- *La Competencia Lingüística Europea*. El *maestro europeo* debe hablar más de una lengua europea aunque con diferentes niveles de competencia. Es capaz de enseñar sus materias en otra

lengua diferente y debería realizar una estancia en otro país que utilice una lengua distinta a la propia y mantener contacto con otros profesores extranjeros.

- *El Profesionalismo Europeo*: El título de maestro habilita al maestro para ejercer su profesión en cualquier país de la Unión Europea, por lo que debe impartir sus asignaturas desde un enfoque europeo manteniendo conexiones transcurriculares. Debe intercambiar materiales curriculares y metodologías didácticas con otros colegas. Debe aplicar ejemplos provenientes de la investigación educativa de otros países.

- *La Ciudadanía Europea*: El maestro europeo debe actuar como ciudadano europeo y mostrar solidaridad con los ciudadanos de otros países. Compartir su valores como el respeto a los Derechos Humanos, la Democracia y la Libertad.

- *Las Medidas Europeas de Calidad*: si existe un *maestro europeo* también debería hallarse un modo de comparar las características fundamentales de los sistemas de formación de los docentes. El proceso de Bolonia es un hito importante de cara a la compatibilidad académica y para llegar a un sistema supranacional de cualificación en Europa. El incremento de la concurrencia entre las diferentes cualificaciones y la transparencia de los logros de los Grados deberían remover los obstáculos de la movilidad del profesorado. Pero no basta con quedarse ahí, en el reconocimiento mutuo y en una estructura compartida, sino que se deben facilitar sistemas formales de evaluación del progreso de los alumnos y las instituciones formadoras de maestros europeos. La acreditación, la homologación y el reconocimiento no son un mero trámite burocrático sino que implican la participación en un sistema europeo de formación de docentes, que justificará la movilidad laboral real de éstos profesionales.

## 5.- UN MAESTRO DE CALIDAD.

La importancia del papel del docente como agente de cambio, impulsando la comprensión y la tolerancia, nunca ha sido tan obvio como en la actualidad. Es probable que en el siglo XXI su importancia sea aún mayor. Delors, J (1996:157). La calidad es el factor clave. Se tiene la conciencia de que los profesores son el recurso más significativo para la eficacia de los esfuerzos educativos. La calidad de su formación está intrínsecamente vinculada a que ellos serán los agentes principales del logro de una educación de calidad. No podemos hablar de las competencias de los maestros en Europa o del maestro europeo sin aludir a que su tarea es llevar a efecto el Derecho a la Educación de los ciudadanos. No es el derecho a *cualquier educación* sino a una *educación de calidad*. Sin entrar en este artículo, por desbordar sus objetivos, en profundidad sobre la definición del concepto de calidad, lo adoptamos como sinónimo de eficacia escolar. No pretendemos quedarnos en un argumento de deseabilidad sino que buscamos el apoyo de algunas de las investigaciones más significativas realizadas en este ámbito, de modo que sirvan como faro para señalar las competencias que los maestros de calidad europeos han de lograr o desarrollar a través de su formación. Un buen docente es aquel que logra *buenos resultados* en el aprendizaje de sus alumnos más allá de los rankings internacionales, y ve oportunidades de mejora donde otros ven déficits (Torres, 2005).

El modelo clásico de eficacia escolar de Scheerens (1990:73) identifica cuatro niveles de análisis: el alumno, el aula, el centro educativo y el contexto. El nivel del aula está conformado por los profesionales que están en interacción directa con los alumnos, en el sentido de la teoría del aula eficaz de Slavin (1987) y del modelo de Carrol (1963). Los estudios muestran una serie

de factores controlados por el profesor que están directamente relacionados con la eficacia. Mencionamos algunos de ellos para ilustrar la relación empírica del papel del docente en una gestión adecuada del aula. Por ejemplo: el docente determina el modo de proporcionar a sus alumnos oportunidades de aprendizaje de calidad y les facilita un tiempo dedicado a la tarea. Decide y adecua su enseñanza al nivel de dificultad de la materia, proporciona incentivos y estímulos a sus alumnos para aprender.

Esta teoría sobre la eficacia escolar es denominada, de hecho, *modelo de eficacia docente*, pues está centrada en la evidencia en la que se demuestra que la mayoría de los factores están vinculados al aula. El profesor Creemers, realiza una propuesta compleja e integrada de factores en la que selecciona características de tres componentes de calidad como son el currículo, los modos de agrupación de los alumnos y el comportamiento del docente. Los procesos de aula ejercen un impacto directo sobre la motivación y el aprendizaje del alumno, lo que afecta a sus resultados académicos. En la investigación educativa que busca factores de eficacia escolar Fuentes (1986), García Durán (1991), Rodríguez Gómez (1991), Muñoz-Repiso et al, (1995), Murillo 1996, Castejn (1996) se señalan, con un alto grado de congruencia, nueve factores de proceso que deberían ayudarnos a reflexionar sobre las competencias que un maestro debe desarrollar para potenciar y trabajar en su centro educativo.

- Sentido de comunidad: entendido como trabajo colegiado de los docentes
- Liderazgo educativo: pedagógico y burocrático
- Clima escolar y de aula: presencia de un ambiente afectivo
- Altas expectativas: de los docentes hacia los alumnos, de los directivos hacia los docentes y las familias
- Calidad del currículo, las estrategias didácticas y atención a la diversidad
- Organización del aula: didáctica y física.
- Seguimiento y evaluación de los alumnos, los docentes y del centro
- Desarrollo profesional de los docentes: su actitud hacia la innovación y la formación permanente
- Implicación de las familias: su compromiso con el centro
- Recursos: adecuación de instalaciones y recursos didácticos.

En el análisis secundario realizado por Murillo sobre los datos obtenidos por el INCE en la evaluación internacional (1991), concluye que los centros que han obtenido buenos resultados se caracterizan por ofrecer *un currículo de calidad* que se traduce en la utilización de las estrategias más adecuadas para cada materia y tipo de alumno, proporcionando oportunidad de trabajar en grupo, con un seguimiento y evaluación frecuente. El *clima del aula y la implicación de las familias* son, asimismo, factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos. Ambos elementos están vinculados a una *dirección* eficaz colegiada del centro educativo para la que es necesario formarse de manera específica. Una variable asociada a la calidad docente es la propuesta de prácticas metodológicas grupales y de constante innovación. Finalmente, una gestión eficaz de los recursos del centro educativo se ha demostrado que influye satisfactoriamente.

No olvidamos que concurren diferentes factores de entrada, de proceso, producto y contextuales en la eficacia escolar. Sin embargo, dicho estudio muestra que lo que acontece en el aula goza de una mayor influencia sobre el alumno que lo que acontece fuera de ella. En

consecuencia, cuidemos en la formación de los maestros el diseño de competencias directamente relacionadas con su capacitación como docentes en las siguientes áreas.

- Intervención, control y manejo grupal
- Liderazgo y comunicación interpersonal
- Metodologías activo participativas
- Evaluación de los aprendizajes
- Metodologías adaptadas a las capacidades y niveles.
- Evaluación docente e institucional.
- Formación de grupos permanentes de reflexión pedagógica.

El conocimiento, entendido en un sentido amplio, no se adquiere exclusivamente en la preparación inicial, y en gran parte, su competencia depende de la experiencia, de su formación continua. Es decir, el desarrollo profesional que ejerzan, en el que deberían manejar la investigación más actualizada y estar al día de los cambios sociales generales. La investigación debe llegar a los programas de formación de docentes, implicar a los claustros, llegar a los alumnos y prolongarse en la formación a lo largo de toda la vida.

En el Reino Unido han definido una serie de competencias de los docentes en dos grandes grupos: las “avanzadas” y las “excelentes”. Las avanzadas son calificadas así porque han seguido un proceso de evaluación externa en la práctica de aula y tienen el reconocimiento de haber sido compartidas con otros docentes de su propio centro o de otros ajenos a él. Los profesores participan en este proyecto mediante la producción de materiales de enseñanza de alta calidad; diseminando materiales relacionados con buenas prácticas docentes o investigadores; proporcionando lecciones modélicas para todo el grupo de la clase o subgrupos específicos; observando y aconsejando a otros profesores sobre el desarrollo de la clase, la organización, la planificación y sobre los métodos de enseñanza. Ayudando a otros profesores que tienen dificultades. Monitorizando a profesores recién llegados a la profesión; liderando grupos de aprendizaje; Apoyando el desarrollo profesional de otros docentes y el propio. Las prácticas “excelentes” se enfocan no al desarrollo personal como al consejo de otros colegas o alumnos en colegio en su conjunto. <http://www.standards.dfes.gov.uk/ast/>

Retomamos la cita con la que iniciamos el artículo. Aspiramos a que sean unos profesionales que enseñen a aprender con gusto, a identificar y desarrollar sus talentos. Un profesor que deposita altas expectativas en sus alumnos, que ve potencialidades donde otros ven déficits. Europa necesita un profesor cuya dimensión europea esté presente, pero ante todo sea una garantía de calidad.

## **6.- SUGERENCIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EUROPA**

La Red Europea de Políticas Educativas del Profesorado, *ENTEP*, propone la implementación de políticas educativas que tengan un impacto y origen en tres niveles diferentes: Europeo, Nacional e Institucional.

Las políticas comunitarias, deben proporcionar un marco de cualificaciones europeas, que compartan unos principios comunes de manera que aquellos países que los incumplan puedan recibir las recomendaciones oportunas de cara a dar credibilidad a este nuevo Espacio Europeo

de Educación Superior. Los Estados Miembros, se han de preocupar y ocupar en concretar los programas de formación basados en la definición de competencias del futuro maestro europeo, y los procedimientos que se van a implementar para evaluar su progreso. De este modo, la acreditación de los estudios en otros países europeos logrará un reconocimiento por parte de la comunidad educativa y social. Más aún, permitiría llevar a cabo programas de carácter bilateral abundando en la posibilidad de intercambio y movilidad de profesores y estudiantes. En el tercer, nivel de intervención, para la implementación de políticas eficaces que contribuyan a dar sentido al EEEE, reposa en las propias instituciones de formación de los maestros. Su flexibilidad y cooperación ante los nuevos retos internacionales no debe menoscabar su iniciativa y, por tanto, su legítima propiedad intelectual en los proyectos institucionales. Todo ello al rebufo del impulso de intercambiar experiencias a través de la movilidad de docentes y alumnos, futuros maestros, permitiendo el reconocimiento de créditos de formación realizados fuera de la propia institución de Educación Superior. Ella, ha de ofertar programas de posgrado que reviertan en la formación de los maestros y su desarrollo como profesionales, mediante la realización de másteres y estudios doctorales, los cuales deben estar orientados al perfeccionamiento de sus competencias y la adquisición de otras nuevas como la gestión de centros educativos, evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje o el uso de Nuevas Tecnologías de la Información, pueden servir de ejemplo de aquí esbozado.

El proceso de convergencia incide de manera crucial en la formación inicial y permanente del profesorado universitario, responsable de la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria. Este nuevo proceso lleva aparejado un cambio en la mentalidad de los docentes donde el proceso de enseñanza es secundario frente a creciente protagonismo del alumno y su autonomía como estudiante. No es una valoración de matiz sino una un gran brochazo para subrayar el cambio de mentalidad y modos de hacer. El papel del docente como apunta Colás (2005) se desplaza hacia el diseño y organización de actividad de aprendizaje y la orientación de los procesos formativos, Egido *et al.*, (2007). Este alumno autónomo no puede ser promovido tan solo en la Educación Superior sino que desde los niveles anterior, como la Enseñanza Secundaria se debe trabajar los procesos y los valores que guía su comportamiento .

## 7.- CONCLUSIONES FINALES

La sociedad del conocimiento del siglo XXI reitera la importancia de la educación y el valor crucial del maestro como agente de cambio. Una sociedad, donde los jóvenes han de ser capaces de adaptarse a los cambios vertiginosos de su contexto social y económico. Han de adquirir conocimientos de materias específicas como el uso responsable de las Tecnologías de la Información, las lenguas extranjeras, tomar conciencia de los valores humanos de la tolerancia y la solidaridad y comprometerse con ellos. En estos retos de la nueva sociedad el profesorado desempeñará un papel crítico. La sociedad deposita en él grandes esperanzas.

Grandes cambios han sucedido en panorama europeo de la formación inicial de los maestros, en estudios realizados ya hace más de quince años apuntaban tendencias de cambio que hoy son realidad, Hernández Castilla (1996). La heterogeneidad de las instituciones formadoras de maestros era enorme. Se consideraba como deseable tanto la prolongación de la formación inicial de los maestros como la elevación a niveles universitarios. Se apuntaba la tendencia a contemplar la carrera docente como única, aún es un deseo de muchos. De manera que los requisitos de

acceso, duración de la formación y una estructura del currículo coherente y progresivo fuera un hecho. El aumento del peso relativo del periodo de formación práctica, tendencia que ya se apuntaba entonces. El peso de la mujer en la carrera docente no se ha modificado sino que se mantiene, incluso aumenta. Los retos de la formación inicial que se planteaban ya hace décadas se han agudizado. La adaptación y ajuste de los jóvenes a una sociedad cambiante, diversa y multicultural, y como consecuencia también de los propios maestros. La sociedad pluricultural, debida a la inmigración y a la movilidad de los propios ciudadanos europeos. Ya en esta tesis se propone una formación de los docentes acorde con la nueva sociedad en donde capacidades y actitudes, hoy competencias, den respuesta a este nuevo contexto, uso de las herramientas informáticas, lenguas extranjeras, habilidades sociales (trabajo en grupo, resolución de problemas, creatividad), de comunicación. Una formación enfocada tanto al trabajo del aula, como al trabajo de claustro (técnicas de cooperación y reflexión en grupo, etc.). Preparar a los maestros para formar en una sociedad interconectada a través de medios telemáticos. Abierta a otros mundos donde el desfase de desarrollo de unos y otros es creciente.

Finalmente, las metas propuesta en la formación de maestros en la Unión Europea consisten en:

- Promocionar la cooperación entre los Estados miembros en la formación inicial, en servicio y de perfeccionamiento con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de la educación como modo de responder a los retos de la prolongación de los proceso de aprendizaje a lo largo de la vida dentro del marco de una sociedad del conocimiento.
- Desarrollar una dimensión europea de la educación en la formación inicial del profesorado.
- Mejorar la imagen pública de la profesión docente y la mutua confianza en la cualificación de los docentes acreditados por los Estados Miembros.
- Y, promocionar la movilidad de los profesores en la Unión Europea.

Un maestro formado en y para una sociedad multicultural, una sociedad del conocimiento, donde la capacidad de genera información sigue un crecimiento exponencial en la que la escuela ha de redefinir su función, un papel, a mi juicio, fundamentalmente humanizador y profundamente educador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P.W. y Gullickson, A.R. (1997). Herramientas de autoevaluación del profesorado. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, F. (1997) Evaluación de la acción docente en Latinoamérica. Santiago de Chile: PREAL.
- Álvarez, F. (1997). ¿Qué hay que evaluar de los docentes? Santiago de Chile: CIDE.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Barcelona: Síntesis.
- Caballero, K. (2005). La formación del profesorado de educación Infantil y Primaria dentro del Marco Europeo. IV Congreso e formación para el trabajo. Zaragoza. Nov. 9-11.
- Colás, P. (2005). La formación Universitaria en base a competencias. En COLÁS, P. (Coord), La Universidad en la Unión Europea. El espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia (pp. 101-104). Málaga: Aljibe.



- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Egido, I.; Aranda, R., Cerrillo, R., de la Herrán, A., de Miguel, S., Gómez, M. Hernández Castilla, R., Izuzquiza, L., Murillo, F.J., Pérez Serrano, M., (2006). *El aprendizaje basado en problemas. Estrategia metodológica para la calidad de la enseñanza de los estudios de magisterio*. Dialnet: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Escudero, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?, *Educación Abierta*, 10.
- EURYDICE (2003). *Temas clave de la Educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Madrid: Estudios Gráficos Europeos.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Gimeno Sacristán, J. et al (2004). *El sistema educativo, una mirada crítica*. Valencia: Praxis.
- González R., T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Aljibe.
- Hernández Castilla, R. (1996). *Estudio comparativo de los sistemas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria en la Unión Europea*. (Tesis doctoral. No publicada).
- Hernández Castilla, R. (2002). *La pequeña historia de los deberes. Y, ¿en Europea qué?, Padres y maestros*. HYPERLINK "<http://www2.uah.es/gipi/gipi/publication/Historia.pdf>"  
<http://www2.uah.es/gipi/gipi/publication/Historia.pdf>
- Hernández Castilla, R. (2003). *Multiculturalidad y planificación educativa*. En Briss, M. (Coord.), *Planificación Educativa: intercambio de Experiencia* (pp.47-60). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Mateo, J. (2000) *La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación*, *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1).
- Maldonado, A. (2005). *Los planes de estudio de Magisterio del año 1991*. *Aula de Innovación Educativa*. 143-144. (julio-agosto), 24-27.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Murillo, F.J. (2003). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. En MURILLO, F. J. (Coord.), *La Investigación sobre la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés-Bello.
- Murillo, F. J. (2008). *Hacia un movimiento de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia e las Escuelas Españolas*. REICE. Vol. 6 n°.I, pp. 4-28.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Santos, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Slavin, R. E. (1987). *A theory of School and classroom organization*. *Educational Psychologist*, 22 (2). Pp. 89-108.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research and development of process indicator of school functioning*. *School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassell.
- Scheerens, J. y Creemers, BPM. (1989). *Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness*. En Creemers, BPM, Peters, T. y Reynolds, D. (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.

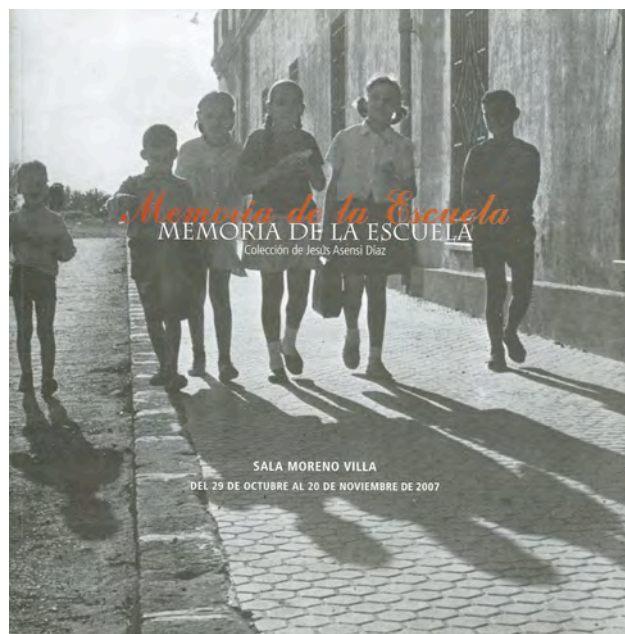


- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Union – Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning, Loulé (Algarve).

<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/jpeg/052ENXX010B28x0101f.jpg>  
[www.seeeducoop.net/education\\_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf](http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf)  
[file://localhost/Users/reyeshernandezcastilla/Desktop/tendencias 09/Figure3.webarchive](file://localhost/Users/reyeshernandezcastilla/Desktop/tendencias%2009/Figure3.webarchive)  
[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf\\_images/052ENXX010D48x0101f.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf_images/052ENXX010D48x0101f.pdf)

**RESEÑAS**





**EXPOSICION “MEMORIA DE LA ESCUELA”  
(COLECCIÓN DE JESÚS ASENSI DÍAZ)  
LIBRO-CATÁLOGO, EDITADO POR EL AYUNTAMIENTO DE MÁLAGA**

Esta exposición tuvo lugar en la Sala “Moreno Villa”, del Ayuntamiento de Málaga, y contó con el apoyo y colaboración del Área de Cultura, Educación y Fiestas de dicho Ayuntamiento. La muestra, que permaneció abierta durante los días 29 de octubre al 20 de noviembre de 2007, estaba formada por una amplia selección de libros y manuales escolares, así como materiales didácticos y curriculares utilizados en las escuelas españolas entre el primer tercio del XIX y los años sesenta del pasado siglo, procedentes todos ellos de la colección de D. Jesús Asensi Díaz, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid.

Los materiales expuestos, entre los que figuran algunos de los manuales y textos más significativos de nuestras instituciones escolares en las fechas indicadas, permiten apreciar de primera mano el desarrollo y evolución de la enseñanza primaria en España, y analizar tanto las circunstancias en que fueron elaborados, como el uso a que se destinaban dentro del sistema educativo. La evidente heterogeneidad en la concepción y tratamiento de las diferentes

materias, no es sino un fiel reflejo de la situación política y social de nuestro país en cada momento.

La muestra tuvo un notable éxito de visitantes, a muchos de los cuales traería sin duda emociones y recuerdos casi olvidados de sus años de colegio, siempre con esa nota agri dulce de las cosas que no han de volver. La exposición tuvo asimismo una gran repercusión mediática, que evidencia una vez más el interés y actualidad de un tema socialmente “vivo”. Baste citar, a título de ejemplo, la extensa información aparecida el día 30 de octubre en diferentes diarios locales: “Sur”, “La Opinión”, “Málaga hoy”, El Mundo” (edición andaluza), así como en varias cadenas de TV: “Canal Sur”, “Tele 5”, “TV local”, etc.

El cuidado y espléndido catálogo de la exposición, con casi 60 páginas e ilustraciones a todo color, incluye atinados comentarios del prof. Asensi, que amplían la información y facilitan una mejor recepción de las distintas piezas y materiales expuestos, incrementando el valor de su sentido y alcance en la actividad escolar cotidiana. En la introducción, D. Miguel Beltrán, Delegado de Cultura del Ayuntamiento de Málaga, se refiere al interés de este tipo de muestras y a la expectación que despiertan, congratulándose de su presentación en Málaga: “la evolución experimentada por nuestro sistema educativo –escribe– ha dejado en su vasto camino vestigios evidentes de un modo de entender la educación muy diverso”.

Como ya se ha dicho, los libros y materiales expuestos (mapas, cuadros, dibujos, carteles, fotografías, etc.) forman parte de la colección particular de D. Jesús Asensi Díaz, activo promotor y “alma” de la muestra, uno de esos “profesionales y amantes de la enseñanza” interesados desde siempre por las piezas y elementos escolares que contribuyen a recomponer la historia de la enseñanza en nuestro país. La muestra, amplia y bien seleccionada, es sólo una parte de la colección completa, que a su vez es continuación de la que en su día inició su padre, D. Enrique Asensi, también Maestro. En uno de los pasajes del catálogo, bajo el título “Reconstruir nuestro pasado educativo”, Jesús Asensi aporta su propio punto de vista sobre el particular: cierto que este tipo de muestras provocan “múltiples adhesiones” y “enternecedoras nostalgias”, pero, junto a ello, conviene recordar que los elementos expuestos son importantes en la investigación de la historia de la educación, aportan datos relevantes para entender nuestro pasado más reciente y forman parte de nuestro bagaje formativo: “Volver la vista atrás, reconstruir el pasado histórico de nuestra educación es recurrir, en gran medida, al examen de los viejos libros escolares. Estos manuales añosos y gastados, en blanco y negro, en parte manuscritos, con dibujos simples, desempeñaron un papel fundamental en la formación de generaciones de ciudadanos que conforman la actual realidad social” (p. 9)

La exposición, bien concebida y acertadamente dispuesta, estaba dividida en cuatro grandes bloques: Elementos de la enseñanza: aula, pupitre, alumno, maestro, familia...; Las materias fundamentales y sus libros: cartillas y catones, escritura y caligrafía, cálculo, enciclopedias...; Las materias de enseñanza y sus materiales: Geografía, Historia, Religión, Ciencias naturales, Música y Canciones, Educación Física, Dibujo y Manualidades, Labores femeninas, Urbanidad y disciplina...; Los libros de lecturas: Lecturas escolares, Lecturas históricas y patrióticas, Los manuscritos, El Quijote en la escuela, La educación femenina, Libros para niñas... En cada apartado, la disposición de los materiales, junto a pequeños carteles informativos, favorecían que el visitante se hiciera una idea muy aproximada de los diversos materiales y su utilización en las escuelas.

Dentro de las piezas expuestas, todas ellas originales y relevantes, hay verdaderas “joyas bibliográficas”, que merecen especial consideración. Entre ellas, la más antigua: una Cartilla y

Doctrina Cristiana, de 1824, editada en Valladolid por Privilegio Real. Están, asimismo, El Camarada, método de lectura de 1917; El Siglo de los Niños, de 1901 y el célebre Rayas, donde muchos de nosotros aprendimos a leer en los años de la postguerra. Otros materiales, más recientes, pero igualmente destacables, son el primer proyector de diapositivas y el primer tocadiscos que llegaron a las escuelas españolas hacia 1960. A destacar asimismo, una colección de plumillas de metal de los años cuarenta, o el recordado Libro de España, editado por Edelvives en la II República, y después durante toda la etapa franquista; títulos como España, mi Patria, de Dalmau Carles, de 1917, los Cuadernos de caligrafía de 1882 y un método caligráfico de Valliciergo, de 1887, junto a las célebres lecturas históricas Glorias Imperiales. Entre las enciclopedias -“el libro por excelencia que compendia todo lo que el alumno tenía que saber”-, figuran algunas de las más conocidas: Álvarez, S. Hernando, Calleja, Dalmau Carles, etc.; los Catecismos de Ripalda y de Astete, Tratados de Urbanidad de 1890 y manuscritos escolares como el de Paluzie, titulado Escritura y Lenguaje de España, de 1898; una edición escolar del Quijote de 1920, un Diploma escolar de 1928 y un artístico Horario simultáneo para Escuelas Unitarias elaborado por un Maestro de 1950; documentos personales de Maestros de comienzos del s. XX, etc.

En cuanto a los textos y materiales de la muestra referidos al maestro, subrayan por lo general su papel como eje de la actividad escolar: en medio de carencias generalizadas, con escasez de recursos de todo tipo y un ambiente escolar poco grato, la labor de estos profesionales de la enseñanza -poco valorada socialmente- era sin embargo crucial. Y es que, en efecto, el maestro, por su papel de “mediador” (M. Zambrano) entre el niño y el medio social y natural, influye decisivamente en la trayectoria vital de sus alumnos. Muchas veces, el interés y dedicación de muchos de ellos iba más allá de su función profesional: “El hecho de que algunos alumnos realizaran estudios posteriores de deben, en gran parte, al interés de muchos Maestros que les prepararon bien y a su insistencia ante la familia para que apoyaran sus estudios. Los recuerdos escolares son, en gran medida, los recuerdos de un buen Maestro” (p. 18)

Desde aquí felicitamos cordialmente y enviamos nuestra más sincera enhorabuena a los promotores y responsables de que esta iniciativa llegara a “buen puerto”. Y muy especialmente a D. Jesús Asensi, querido amigo y colega de la Universidad Autónoma de Madrid, con la esperanza de que el éxito obtenido en esta muestra sea un paso más en la consecución del “Museo Pedagógico”, por el que viene trabajando desde hace tiempo.

Ángel Casado



**J. C. SANCHEZ HUETE (COORD.) (2008). COMPENDIO DE DIDACTICA GENERAL. MADRID: CCS.**

La pretensión prioritaria de esta obra es que la comunidad educativa universitaria disponga de un manual para conocer mejor la Didáctica General, su relevancia educativa y el fundamento que confiere a los procesos de E/A en general. La Didáctica es una materia con una fundamentación teórica imprescindible, que permite un conocimiento de los diversos elementos que intervienen en el proceso aprendizaje-enseñanza y, al mismo tiempo, pretende ser eminentemente práctica, en cuanto que su finalidad no es otra que el reflejo de todo lo estudiado, experimentado y comprobado en la actividad escolar.

La Didáctica, como teoría práctica de la enseñanza, es la ciencia que nos muestra como proceder para que la enseñanza sea más provechosa para el alumno. De ahí que buena parte de lo que es objeto de la didáctica lo componga el análisis de los mecanismos, situaciones y condiciones relacionadas con la configuración, desarrollo y evaluación del currículo, proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa las intenciones de estas actividades y proporciona pautas de acción adecuadas y útiles para llevarlas a cabo.

La acción didáctica nace, se justifica y cobra significado en contextos y situaciones concretas: el qué y el cómo enseñar y el cuando y a quien hacerlo, va a depender del momento histórico, del ambiente, de la política general y educativa y de las demandas éticas. Los marcos contextuales que definen la acción didáctica son el cultural, el económico, el artístico, el tecnológico, el social y el personal

La calidad de la educación y de la enseñanza está determinada por el tipo de cultura que desarrolla y cobra significado educativo a través de las acciones que la traducen en procesos de aprendizaje para los alumnos. No valen renovaciones de contenidos sin cambios de procedimientos, ni tiene sentido una fijación de procesos educativos sin contenidos de cultura.

Un grupo de profesores pertenecientes a cuatro instituciones universitarias (Ces Don Bosco, Escuni, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid), han producido esta obra, con la intención de satisfacer las expectativas sobre el futuro europeo de educación superior en esta temática.

Emilio Miraflores Gómez





**ENSENAR A LEER. BASES TEORICAS Y PROPUESTAS PRACTICAS.**

**MARÍA CLEMENTE LINUESA**

**EDITORIAL PIRÁMIDE**

**2008; 190 PÁGS**

La obra que tengo el gusto de presentar aborda una temática de gran interés para el momento actual “enseñar a leer”, a la vez que ofrece modelos de planes de acción y propuestas pedagógico-didácticas para la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos).

La autora nos introduce en la obra a través de un estudio fundamentado y reflexivo acerca del acto lector. Presenta una breve panorámica del desarrollo de esta capacidad humana y el acceso al lenguaje escrito en las culturas desarrolladas. Tras un análisis de algunos problemas que surgen a la hora de acceder al lenguaje escrito. Analiza las posturas, discrepancias y controversias de algunos autores en este tema. La autora concluye que ella se adhiere a una visión integrada de las teorías existentes Y se apoya en la teoría de Wells (1987), para quien, la alfabetización puede contemplarse en distintos niveles. El ejecutivo (habilidades de codificación); el funcional (usos

del lenguaje escrito); el informativo (transmisión de conocimientos); el epistémico (reflexión, elaboración y comunicación de lo que se piensa).

La obra comprende tres partes fundamentales. En la primera aborda con claridad los interrogantes que tanto los padres como los profesionales se hacen en relación a la conveniencia de cuando iniciar la enseñanza de la lectura. Tras analizar la debilidad de la teoría perceptivista en la enseñanza de la lectura, se apoya en otras teorías psicológicas y corrientes sociohistóricas (Vygotski) para justificar el abordaje de la enseñanza de lectura desde edades tempranas.

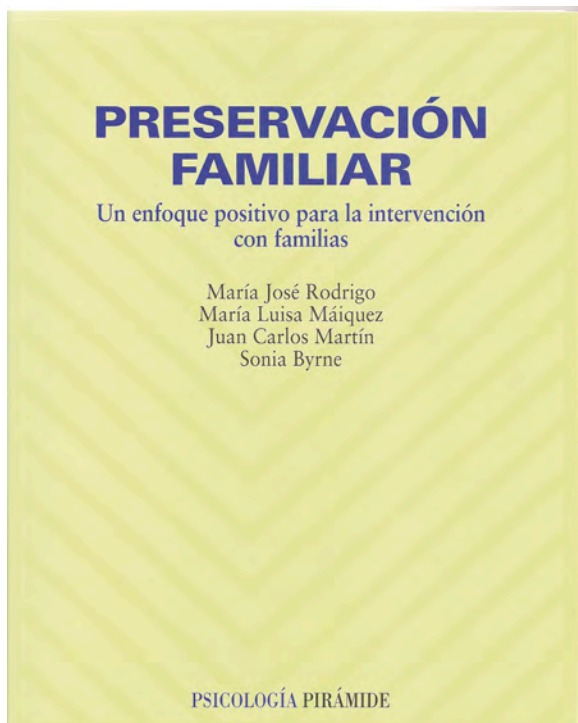
La segunda parte, expone algunas ideas conceptuales sobre la lengua escrita, sus características y utilidades. El capítulo tercero, lo destina a las funciones de la lengua escrita y las posibilidades que ofrece a las personas para acceder al mundo de la cultura escrita en los momentos actuales.

La tercera parte, se centra propiamente en la enseñanza de la lectura. Es donde mayormente refleja la vertiente didáctica y pedagógica que la autora deja traslucirse en los capítulos anteriores. Creemos que es la parte más valiosa para los profesionales que afrontan esta difícil tarea de la enseñanza lectora. Es aquí, donde encuentran varias propuestas metodológicas, ideas sugestivas, enfoques varios, orientaciones aplicativas para el diseño de las propuestas de acción didáctica que día a día los profesionales generan en contacto con los sujetos aprendices. La autora, muestra varios planes de trabajo que con objetivos claros, preciso y secuenciados guían el “como hacer”, que se “sepa hacer” e induce al “saber hacer” técnico, científico, sistemático y creativo en la comprensión de los textos desde el inicio de la enseñanza de la lectura. La obra termina con un apéndice en el que se describen algunos problemas en el aprendizaje del lenguaje escrito que los sujetos aprendices pueden presentar.

Visto en su conjunto, el libro ofrece una temática unitaria y progresiva desde el análisis de las teorías subyacentes en la enseñanza de la lectura hasta los actuales abordajes metodológicos. Es plural en su desarrollo y en cuyos capítulos el lector podrá deleitarse en el buen “saber hacer” en la enseñanza de la lectura. El dominio de la lectura constituye un poderoso instrumento que bien utilizado produce excelentes resultados y beneficios educativos en el ser humano.

En síntesis, pues, los educadores y los padres, hemos de agradecer la presencia de este sugerente texto, documentado con rigor, que muestra nuevos retos educativos a seguir en la práctica docente para la enseñanza de la lectura. El contenido es aperturista y rompedor. Hace saltar conceptos y paradigmas consolidados. Tiene el mérito de no dejarnos indiferentes a la vez que nos invita a transitar por nuevas rutas para educar y enseñar a leer a las generaciones futuras. Pues la educación ha de estar guiada por el asombro, el deseo y la ilusión de saber leer, siempre abriendo a nuevas posibilidades. Sin duda que, libros como este contribuirán, a remover las aguas del estancado sistema educativo.

Martina Pérez Serrano  
Catedrática de Didáctica y Organización Escolar  
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Universidad Autónoma de Madrid



**PRESERVACION FAMILIAR. UN ENFOQUE POSITIVO PARA LA INTERVENCION CON FAMILIAS**

**M<sup>a</sup> JOSÉ RODRIGO Y OTROS.**

**2008 PIRÁMIDE (MADRID)**

Reseñar un texto exige siempre un doble reto. En primer lugar se ha de resaltar lo atractivo de la obra en cuestión, para motivar a leer el libro a quien con interés quiera hacer una primera aproximación al texto. En segundo lugar, se ha de hacer un examen del contenido para destacar los aspectos más sobresalientes del tema que trate la obra.

En el caso que nos ocupa, tenemos el gusto de presentar, la obra titulada, Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias, que publica la editorial Pirámide, y cuyos autores son: M<sup>a</sup> Luisa Máiquez, Juan Carlos Martín y Sonia Byrne, dirigidos por M<sup>a</sup> José Rodrigo, Catedrática, todos ellos de la Universidad de La Laguna (Tenerife. Canarias).

¿Qué decir sobre el tema tratado? En la sociedad actual los temas referidos a la familia cobran cada día mayor relevancia. En nuestro país se está avanzando mucho en la elaboración y diseño

de programas de intervención familiar, en el ámbito de la protección de la infancia, así como en recursos para prestar servicios de calidad.

Este es el caso de la obra que presentamos. Se ocupa de un tema importante como es el de proteger y resguardar anticipadamente a los menores en el hogar, cuando los responsables de su cuidado, atención y educación hacen dejación de estas funciones, o bien, las realizan de manera inadecuada.

Los autores de este libro, conscientes de la importancia de un enfoque positivo hacia la familia, contribuyen a reforzar esta labor de prevención y preservación. Ponen a disposición de los técnicos en intervención y de los que pretenden serlo en un futuro, un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que les proporcione claves útiles para afrontar el trabajo.

Los autores tratan de aunar teoría y práctica; lo hacen con un acertado equilibrio proporcionando conocimiento científico y aproximación contextual a la realidad profesional. La obra se dirige, a la formación de profesionales para la intervención familiar, desde una perspectiva multidisciplinar.

Son muchos los aspectos a destacar en esta publicación.

En cuanto a su contenido, los autores demuestran un profundo conocimiento del ámbito de la intervención familiar en situaciones de riesgo y presentan sus planteamientos con rigor científico.

Ofrecen una amplia revisión bibliográfica internacional sobre el origen y la evolución del término “preservación”. También ofrecen programas prácticos para llevar a cabo una adecuada intervención familiar.

Por todo lo indicado su lectura resulta de gran interés.

Martina Pérez Serrano  
Catedrática. Universidad Autónoma. Madrid

**VALLE, J. M. (DIR.). (2007). SEMINARIO: DE LA IDENTIDAD LOCAL A LA CIUDADANÍA UNIVERSAL: EL GRAN RETO DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA. BILBAO: FUNDACIÓN PARA LA LIBERTAD. (266 PP.).**

“Yo soy un ciudadano, no de Atenas ni de Grecia, sino del mundo”. Sócrates.

La presente publicación recoge las actas del seminario "De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea", patrocinado por la Fundación para la Libertad y organizado por la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, que tuvo lugar los días 24, 25 y 26 de octubre de 2007.

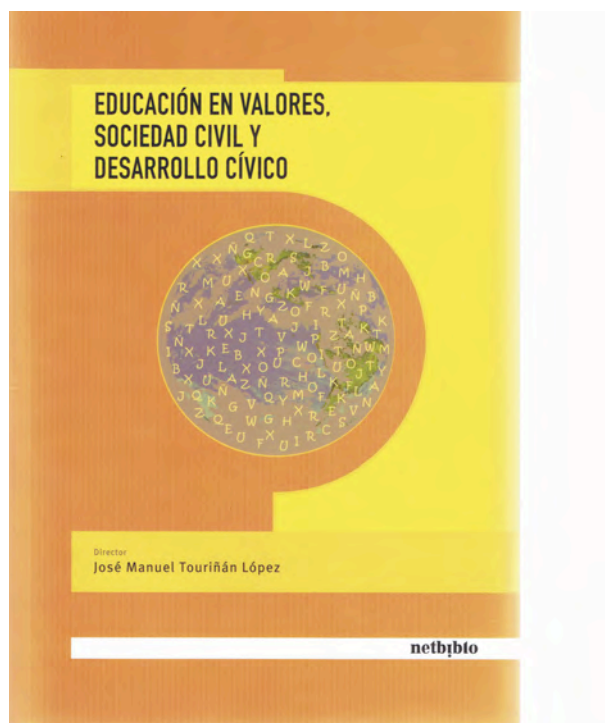
Al momento en que este seminario acontecía, le rodeaba la reciente entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (mayo de 2006) y el gran debate que suscitó la nueva asignatura que ésta ponía en marcha: la Educación para la Ciudadanía, que, incluso todavía, sigue suscitando polémica.

Dicho seminario, daba respuesta así a la demanda que la sociedad hacía de una seria y profunda reflexión, seguida de un sereno debate académico e intelectual, que se hallara exenta de tópicos, dogmatismos demagógicos y partidismos políticos, acerca de uno de los temas que se encontraba (y aún hoy se encuentra) más debatido de la educación contemporánea española: la contribución de ésta a la creación de la ciudadanía en cada una de sus dimensiones identitarias (local-autonómica, nacional, europea y global-universal).

Ahora bien, si con el título del seminario se proponía plantear un camino de pensamiento que tenía su comienzo en la identidad local para acabar en la ciudadanía universal, como conclusión se obtuvo la idea opuesta: construir desde la educación una verdadera identidad universal que, con la educación como eje vertebrador, nos ayude a conseguir que esta sociedad sea más justa y solidaria en el ámbito cercano más local.

Por último, y además, se debe tener en cuenta que este asunto siempre supone una cuestión inacabada, y que, por tanto, las reflexiones vertidas durante este seminario siempre resultarán de interés y serán de gran utilidad a la hora de favorecer posteriores argumentaciones que iluminen el tema.

Alba García Barrera



**TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (2009). EDUCACIÓN EN VALORES, SOCIEDAD CIVIL Y DESARROLLO CÍVICO. MADRID: NETBIBLO. 328 PP.**

Es una publicación que integra los resultados de investigaciones temáticas en torno a la materia que entraña su título. La obra desarrolla su contenido en 16 capítulos de similar longitud, escritos por un total de 13 investigadores de distintas universidades españolas que suponen una muestra representativa del panorama universitario español.

De entre ellos, destaca la contribución de José M. Touriñán, director de la publicación, de la Universidad de Santiago de Compostela y Catedrático de Teoría de la Educación que escribe cuatro capítulos en el libro. Uno de ellos, “Permanencia y cambio en educación en valores: el desarrollo de determinantes internos de experiencia axiológica” trata de proponer la educación en valores como una intervención pedagógica general conformadora de determinantes internos de la conducta de los alumnos. Aborda, pues, el desarrollo del sentido patrimonial de la elección del valor, su permanencia y cambio en el marco axiológico de la educación.

Otro aporte destacable llega desde Javier M. Valle, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. En su capítulo, titulado “Valores en una educación para la ciudadanía desde lo local a lo

universal”, se presenta un análisis de los valores que deberían estar presentes por la adquisición de la competencia cívica, integrando todas las identidades en que se circunscribe el ciudadano contemporáneo en el mundo globalizado actual: la local, la regional, la nacional y la supranacional hasta alcanzar una identidad ciudadana universal.

Con este libro se ofrece a los lectores un trabajo de reflexión en torno a la justificación de la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con lo axiológico. Se convierte, así, en una obra significativa para quienes se interesen por los vínculos relacionales entre la educación en valores, la sociedad civil y el desarrollo cívico.

Cynthia A. Martínez Garrido  
Universidad Autónoma de Madrid

**VALLE, J. M. (DIR.). (2009). EL PACTO ESCOLAR. LA NECESIDAD DE UN CONSENSO NACIONAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN. BILBAO: FUNDACIÓN PARA LA LIBERTAD.**

“Educar es reflexionar sobre lo que merece transmitirse y lo que no”. Fernando Savater.

Siguiendo la línea del anterior seminario patrocinado por la Fundación para la Libertad y desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid, Javier Valle vuelve a proponer un marco de reflexión acorde a un tema que, lamentablemente, lleva demasiado tiempo pendiente en nuestra sociedad: la falta de consenso político acerca del modelo educativo español, que no ha dejado de ser un juguete en manos del destino partidista que cada cuatrienio ha ido girando en una espiral sin rumbo fijo, de una legislatura a otra, de una oposición a la contraria.

Pero como bien señalaba Manuel de Puelles en la conferencia inaugural, en ocasiones el consenso no es suficiente para la vida política, ya que conlleva compartir una serie de valores que suelen concordar mal con problemas sociales y cotidianos que apremian un comportamiento político más exigente. Para comprenderlo sólo hay que tener en cuenta que ninguna de las nueve leyes educativas aprobadas hasta el momento ha gozado de dicho consenso, o el hecho de que los gobiernos autonómicos hayan adquirido un gran protagonismo en materia de educación, provocando discordancias educativas territoriales repletas de controversia e incluso, en ocasiones, de conflicto.

A esta complicada situación, hay que añadir que la educación en nuestro país se encuentra cada vez ante más y mayores desafíos, que además resultan de una complejidad tal que se hace imperativo terminar con este disenso que la caracteriza y la convierte en una víctima débil de todo lo que la rodea, y, en especial, del panorama político.

Por tanto, qué mejor momento que el actual para plantear este debate y procurar sentar las bases sobre las que este pacto escolar debería erigirse. Así, las actas de este seminario se convierten en piedra angular para lograr, algún día, el consenso político y social en materia de educación.

Alba García Barrera





## **NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES**

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS acogerá, dentro de sus posibilidades, todos los trabajos relevantes que guarden relación con los objetivos y temas propuestos y se acomoden a las siguientes normas:

Los trabajos deben presentarse en un formato de 3 cm de enmarque, letra Times New Roman 12 e interlineado sencillo.

La extensión normal de los trabajos no sobrepasará las 20 páginas.

Los trabajos se enviarán al Secretario de la Revista, que procederá a su evaluación conforme al método de ‘dobles jueces ciegos’. Se acusará recibo de las colaboraciones recibidas.

La estructura de cada artículo será:

- a) Título del artículo.
- b) Autor o autores.
- c) Resumen en español (8-10 líneas)
- d) Palabras clave
- e) Resumen traducido al inglés
- f) Palabras clave traducidas al inglés
- g) Texto
- h) Referencias bibliográficas

Las referencias a artículos o libros se realizarán conforme a la normativa de la APA.

Junto a los artículos, todos los autores de los trabajos habrán de enviar un breve perfil profesional de 3-4 líneas, que deberá incluir el puesto académico, lugar de trabajo y líneas de investigación.

Para la publicación de reseñas, se requiere el envío electrónico de un texto de una extensión máxima de 15 líneas, y la portada del texto reseñado escaneada con una calidad suficiente.

Para cualquier aclaración contactar con el Departamento de  
Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de  
Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
28049 MADRID  
Teléfono/Fax: 91 39744.93



**Tendencias Pedagógicas** es una revista universitaria que pretende participar con sus trabajos en los grandes debates educativos actuales y hacer emerger futuras cuestiones en el pensamiento pedagógico. En ella aparecen investigaciones y estudios sobre temas de relevancia para la pedagogía.

Cada número se estructura en una sección monográfica que incluye artículos encargados expresamente a expertos sobre la cuestión elegida y otra que admite artículos de diferente temática. Los artículos no encargados son evaluados a través de un Comité de Evaluación Externo, compuesto por especialistas de reconocido prestigio mediante el método de evaluación ciega por pares.

Tendencias pedagógicas es la publicación periódica del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y tiene una periodicidad anual. Se intercambia con otras publicaciones educativas. Está indexada en las bases de datos IRESIE, CINDOC, LATINDEX, DIALNET y EDUCARED.