



FUNDACIÓN
TEJERINA

Unidad Docente
Aula de Estudios Avanzados

COLECCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Desde mi pupitre. ¿Esplendor, regresión o fatiga del sistema educativo?



Serie Sociedad, Educación y Cultura

ANTONIO MORENO GONZÁLEZ

Directores de la Colección Docencia Universitaria
Armando Tejerina Gómez • Fernando Bandrés Moya



Antonio Moreno González (*Alcázar de San Juan, 1944*).

Maestro Nacional de Primera Enseñanza, ejerciendo algunos años como Maestro Rural. Doctor en Ciencias Físicas. Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente Profesor Emérito en esta Universidad. Autor de libros de texto para Educación Primaria y Bachillerato y de artículos sobre enseñanza de las ciencias e historia de la física. Director de las colecciones "Científicos para la Historia" y "Novatores" editadas por Nivola libros y ediciones. Miembro de comités editoriales de *Vida Escolar*, *Revista Española de Física*, *Science & Education*, *Anales de la Real Sociedad Española de Química*. Miembro de comités científicos nacionales e internacionales. Profesor colaborador en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Levinsky" de Tel-Aviv, en la Università degli Studi di Pavia y profesor visitante de la Universidad de New South Wales en Sydney. Director Escolar. Asesor científico del Ministerio de Educación y Ciencia, de Expo 92 y de la Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid para el diseño y realización de las Ferias y Semanas de la Ciencia. Director de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB "María Díaz Jiménez" de la UCM. Vocal de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado. Director del Instituto Superior de Formación de Profesorado del MEC encargado de dirigir la elaboración del "plan Bolonia" para los grados de maestros y el máster para profesores de Secundaria. Codirector de la cátedra Gregorio Marañón del Ateneo de Madrid del que es miembro de la Junta de Gobierno. Distinguido con la Medalla de Honor de la Universidad Complutense, la Medalla Alessandro Volta en el Bicentenario de la invención de la pila (Como, 1999) y la Encomienda de la Orden de Alfonso X el Sabio.

COLECCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Desde mi pupitre.
¿Esplendor, regresión o fatiga del sistema educativo?



Serie Sociedad, Educación y Cultura

ANTONIO MORENO GONZÁLEZ

Directores de la Colección Docencia Universitaria
Armando Tejerina Gómez • Fernando Bandrés Moya

© 2014

DESDE MI PUPITRE.

¿ESPLENDOR, REGRESIÓN O FATIGA DEL SISTEMA EDUCATIVO?

ISBN: 978-84-939918-8-3

Depósito legal: M-32295-2014

Edita

ADEMÁS Comunicación Gráfica, s.l.

Diseño y Maquetación

Francisco J. Carvajal

Imprime

Longares, S.A.

Nota editorial	5
<i>D. Armando Tejerina Gómez</i>	
Desde el pupitre (y la tarima) de Antonio Moreno	7
<i>D. Alejandro Tiana Ferrer</i>	
A propósito del autor: AMG, un maestro manchego	11
<i>D. Alberto Galindo Tixaire</i>	
Relato autobiográfico	17
<i>D. Antonio Moreno González</i>	
I. ESCUELA (2009/2014)	27
Curso 2009-2010	27
<i>Desde mi pupitre (n° 3936, 17/9/2009)</i>	27
<i>Bolonia y otros avances (n° 3840, 15/10/2009)</i>	28
<i>¿Un máster prematuro? (n° 3844, 12/11/2009)</i>	28
<i>Grados para maestros (n° 3848, 10/12/2009)</i>	29
<i>Recursos novedosos (n° 3852, 28/1/2010)</i>	30
<i>Aulas y andamios (Carta al director, n° 3854, 11/2/2010)</i>	31
<i>El Pacto (n° 3856, 25/2/2010)</i>	32
<i>El Practicum (n° 3860, 25/3/2010)</i>	33
<i>Lección de repaso (n° 3864, 29/4/2010)</i>	34
<i>El afecto (n° 3868, 27/5/2010)</i>	34
<i>Autoevaluación (n° 3872, 24/6/2010)</i>	36
Curso 2010-2011	37
<i>Exámenes (n° 3875, 16/9/2010)</i>	37
<i>La foto (n° 3879, 14/10/2010)</i>	38
<i>¡Adiós a la tiza! (n° 3883, 11/11/2010)</i>	39
<i>¡Por fin! (n° 3887, 9/12/2010)</i>	39
<i>Investigar e innovar (n° 3891, 27/1/2011)</i>	40
<i>Parametricismo (n° 3895, 24/2/2011)</i>	42
<i>Autoridad (n° 3899, 24/3/2011)</i>	42
<i>Cabras versus violín (n° 3903, 28/4/2011)</i>	43
<i>Expertos y charlatanes (n° 3907, 26/5/2011)</i>	44
<i>Ser ministro (n° 3911, 23/6/2011)</i>	45
Curso 2011-2012	47
<i>El síndrome (n° 3914, 15/9/2011)</i>	47
<i>Rubalcaba (n° 3918, 13/10/2011)</i>	48
<i>Precisiones inevitables (n° 3922, 10/11/2011)</i>	49
<i>Sosiego (n° 3926, 8/12/2011)</i>	50
<i>Otra escuela es posible (n° 3928, 26/1/2012)</i>	51
<i>La "otra escuela" (n° 3934, 23/2/2012)</i>	52
<i>Una reconversión escolar (n° 3938, 22/3/2012)</i>	52
<i>Ministro Wert: ¡Qué cansancio! (n° 3942, 26/4/2012)</i>	53
<i>¿Quo vadis, ministro? (n° 3946, 24/5/2012)</i>	54
<i>Profesores eméritos (n° 3950, 6/9/2012)</i>	55

Curso 2012-2013	57
<i>Propósitos</i> (n° 3952, 6/9/2012)	57
<i>¡A por ellos!</i> (n° 3956, 4/10/2012)	58
<i>Sí, es ideológica</i> (n° 3960, 1/11/2012)	59
<i>Una, grande y libre</i> (n° 3964, 29/11/2012)	60
<i>De Bolonia, ¿qué?</i> (n° 3968, 17/11/2013)	60
<i>Deseducación en valores</i> (n° 3972, 14/2/2013)	61
<i>Lo básico y lo adicional</i> (n° 3976, 14/3/2013)	62
<i>El municipio escolarizado</i> (n° 3980, 18/4/2013)	64
<i>¡Y dale con Finlandia!</i> (n° 3984, 16/5/2013)	65
<i>La pedagogía, ¿para qué?</i> (n° 3988, 13/6/2013)	66
Curso 2013-2014	67
<i>Acto inaugural: Elogio de la lectura</i> (n° 3994, 26/9/2013)	67
<i>Más de lo básico</i> (n° 3998, 24/10/2013)	69
<i>“En sede parlamentaria”</i> (n°4002, 21/11/2013)	70
<i>A propósito del n° 4000</i> (n° 4006, 9/11/2014)	72
<i>Otras alarmas, además de los PISA</i> (n° 4010, 6/2/2014)	74
<i>Sobre la “utilidad” de lo “inútil”</i> (n° 4014, 6/3/2014)	75
<i>Esto es lo que hay</i> (n° 4018, 3/4/2014)	77
<i>Los alumnos tienen la palabra</i> (n° 4022, 8/5/2014)	79
<i>Me jubilo</i> (n° 4026, 5/6/2014)	81
II. MISCELÁNEA	83
De profesión: Archivero Municipal	83
<i>(Ferrocarril Católico, 1976)</i>	
D. Tomás Tapia y la Institución	84
<i>(Ferrocarril Católico, 1976)</i>	
Libertad, necesidad y responsabilidad: El caso de las Escuelas Normales	86
<i>(Escuela Española, 1986)</i>	
La formación de los nuevos profesores	88
<i>(El País, 1989)</i>	
Apuntes para una escuela renovada	90
<i>(Comunidad Escolar, 1989)</i>	
Reforma y formación del profesorado	94
<i>(Comunidad Escolar, 1989)</i>	
El profesorado y la dimensión europea	97
<i>(El País, 1991)</i>	
Hacia una facultad de educación	99
<i>(Comunidad Escolar, 1994)</i>	
Saberes y valores	102
<i>(El País, 1997)</i>	
Relato de un anacronismo	104
<i>(El País, 1999)</i>	
La agonía de la escuela	106
<i>(El País, 2004)</i>	
Magisterio quedará en dos grados: Infantil y Primaria	108
<i>(Magisterio, 2005)</i>	
De $f\alpha mm'/d^2$ a $f = G mm'/d^2$: Aclaraciones sobre una historia mal contada	110
<i>(Enseñanza de las Ciencias y de las Técnicas)</i>	
Muestrario de publicaciones	119
III. EPÍLOGO	123

NOTA EDITORIAL

Armando Tejerina Gómez

Presidente de la Fundación Tejerina.

Director Científico del Centro de Patología de la Mama.

Es para nuestra Fundación un privilegio y un honor personal, participar en la presentación de la obra del Profesor D. Antonio Moreno. ***Desde mi pupitre. ¿Esplendor, regresión o fatiga del sistema educativo?***, recoge la reflexión y la experiencia del profesor Moreno durante sus muchos años de magisterio en la Escuela y en la Universidad.

Es por ello un lujo tan escaso en este tiempo, que no podía por menos ser el primer trabajo que inicia la nueva serie de nuestra colección de publicaciones *Docencia Universitaria*, a la que denominamos *Sociedad, Educación y Cultura* que nuestra Fundación publica junto con las series de *Derecho y Salud*, *Ciencias Biomédicas* y la de *Humanidades Médicas*, que ya iniciamos el año 2008.

Educar a las personas —siempre ha sido, pero sobre todo hoy— es el reto de nuestro tiempo y utopía de una profesión, la de docente. Educarse y crecer en plenitud intelectual es algo más que un estado de contento o satisfacción. Saber más y mejor es un estado de crecimiento permanente, felicidad, en el sentido de “ser fértil” y fecundo, más que el de ser afortunado, o colmado de suerte y fortuna.

Esto es posible si el profesor lo hace de acuerdo a lo que es y no tanto por lo que cree ser, debe ser, ven los demás o aparenta ser. Vivir el compromiso de cada nuevo curso, alumbrando no solo con las luces de su razón sino con el brillo de la ilusión y la esperanza. Es entonces cuando la docencia es “llamada”, es decir, vocación.

Este es el caso del profesor Antonio Moreno, que ha sido y es, capaz de ayudar a tantos y tantos alumnos a madurar para tomar las riendas de su vida personal y profesional, así como desarrollar sus capacidades para diferenciar las voces de los ecos que la vida nos presenta. No olvidemos que educar no es solo *educare*, nutrir y alimentar para crecer, sino también es *educere*, que significa, extraer, sacar a la luz, actualizar lo que hay en cada uno.

Leer cada uno de los artículos que componen este libro, pone de manifiesto, amigo lector, el rigor, profundidad reflexiva, honestidad y experiencia de su autor.

Quiero expresar mi agradecimiento al profesor Moreno por su deferencia en publicar con nuestra Fundación esta obra, mi felicitación por su contenido, lleno de testimonio personal y la expresión de mi afecto personal y admiración por su trabajo y compromiso docente.

Gracias amigo Antonio, porque nuestra Fundación es, con tu participación, mejor que ayer.

DESDE EL PUPITRE (Y LA TARIMA) DE ANTONIO MORENO

Alejandro Tiana Ferrer

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación.

Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Los más de cincuenta años de profesión docente de nuestro querido colega y amigo Antonio, el autor de los trabajos que componen este volumen, no pueden calificarse en modo alguno de periodo corto ni intrascendente. No es corto, pues supone más de medio siglo de dedicación profesional a una tarea tan cambiante como exigente. El simple hecho de haber transitado por ellos con una actitud profesional digna, activa y comprometida y de haber conseguido logros ciertamente estimables justificaría el reconocimiento que tan mercedamente ha alcanzado. Y tampoco ha sido un periodo intrascendente, pues en él han tenido lugar los cambios más importantes que ha vivido nuestro sistema educativo desde el momento de su constitución en la época de las Cortes de Cádiz, hace más de dos siglos. Como he señalado en algún otro lugar, si bien no puede decirse que los tiempos anteriores a estos últimos cuarenta años fuesen tranquilos, no ha habido otro periodo con un ritmo de cambio educativo tan intenso y sostenido. Y Antonio ha tenido el privilegio de vivir esos tiempos desde una posición central, como actor de primera fila.

De Antonio Moreno hay otros compañeros que hablan en esta parte introductoria del libro, y no voy a insistir en esa línea. Prefiero centrarme aquí en el análisis de los cambios educativos experimentados en esos años, lo que, en última instancia, significa hablar también de él pero situando su actuación en el tiempo.



Primeros alumnos, cuando todavía no era maestro. Academia Cervantes. Alcázar, 1962.

Desde el pupitre (y la tarima) de Antonio Moreno

Cuando comenzó su tarea docente, como maestro nacional de primera enseñanza, aún no se había implantado la Ley General de Educación (LGE), que tan gran avance representaría para el sistema educativo español. Puede decirse sin temor a equivocarse que esa ley significó una verdadera refundación del sistema educativo español, al implantar un ciclo común de ocho años de duración, la Educación General Básica, en la que todos los niños y niñas recibirían una enseñanza común, con cierta diversificación en la segunda etapa.



Primeros alumnos, siendo ya Maestro Nacional. La Solana, 1963.

No cabe duda de que la aplicación de la ley supuso un gran desafío para los maestros, que se vieron enfrentados a la necesidad de atender a un número creciente de alumnos y a la obligación de impartir un currículo más articulado y exigente. Ese cambio supuso el despegue de un sistema educativo moderno en España, que se homologaría a los de otros países occidentales. Y vale la pena recordar, aunque sea de pasada, lo paradójico que resulta que esa modernización técnica y pedagógica coexistiese con la inmovilidad política y los brotes de reacción que se produjeron en la última etapa del franquismo.

La aplicación de la LGE significó además completar la primera etapa del proceso de universalización de la educación obligatoria que, comenzado con la Ley Moyano en 1857, solo se alcanzaría a mediados de los ochenta del siglo XX (por cierto, completar la segunda etapa de ese proceso, consistente en la universalización de la ESO, aún requeriría otra década más). Los nuevos profesores de EGB serían los actores de ese proceso, que implicó una gran inversión de recursos y energías. Además, fue acompañado de un proceso de renovación pedagógica, en el que muchos de nosotros estuvimos directamente implicados. En suma, fue un cambio profundo en la escuela española y en la formación del profesorado, que cambió el panorama de nuestro sistema educativo.

Desde el pupitre (y la tarima) de Antonio Moreno



Enseñando a leer. Grupo Escolar "Santa Clara". Alcázar, 1965.

Con lo importante que fue ese cambio, no fue el último ni mucho menos que habría de afrontar Antonio en su tarea profesional. Primero viviría el periodo que el ministro Maravall denominó de “constitucionalización” de la educación, desarrollado entre 1979 y 1985. A la aprobación de la Constitución en 1978 siguió la elaboración de leyes tan importantes e influyentes como la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Mientras que la primera sentó las bases para una transformación profunda de la universidad franquista, en la que Antonio tuvo que participar activamente, la segunda adecuó las redes escolares antes existentes, introdujo los conciertos educativos y delimitó las competencias del Estado en materia de educación, contribuyendo así a la modernización y a la estabilidad del sistema educativo (aunque no hayan cesado desde entonces los debates acerca del grado más conveniente de descentralización). Conviene recordar que en esa etapa Antonio estaba ya dedicado a la formación del profesorado y que participó activamente en la adecuación de las antiguas escuelas normales de Madrid al nuevo estatuto universitario que les correspondía, mediante su integración en las nuevas facultades de Educación. Tampoco fue una etapa sencilla, pero sin duda fue apasionante, además de que debamos reconocer el gran impacto que ese proceso tuvo en la transformación de la educación española.

Más tarde, Antonio viviría desde la universidad la conmoción que supuso la aprobación y la aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que representó la ampliación de la educación básica siguiendo un modelo comprensivo, que no ha dejado de generar debate y controversias pese a sus virtudes. El cambio que implicó en los planes de formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria fue notable, aunque no sería el último que viviría Antonio Moreno.

Desde el pupitre (y la tarima) de Antonio Moreno

En efecto, todavía en sus últimos años de trayectoria profesional tendría ocasión de influir de manera importante en el cambio de la formación del profesorado que implicó la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior y la aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Estamos hablando nuevamente de un cambio importante, en este caso en el ámbito universitario, que todavía estamos viviendo en la actualidad.

Como persona directamente implicada en la gestación y el desarrollo de la LOE, permítanme que subraye la participación activa que Antonio tuvo en el diseño de los nuevos títulos de Grado de magisterio y del Máster de formación del profesorado de educación secundaria. Quienes trabajaron con él saben del compromiso que asumió y la ilusión y energías que puso en el desarrollo de esa responsabilidad. Su colaboración fue sin duda decisiva, motivo por el cual le estoy profundamente agradecido.

El lector de estas breves páginas puede apreciar cómo la vida profesional de Antonio Moreno ha estado jalonada por los cambios más importantes que ha vivido nuestro sistema educativo en las últimas décadas. Para los maestros, para todos los docentes y para los universitarios, ha sido un tiempo de cambios, tan complejo como fructífero. Cuando no dejan de oírse voces que minusvaloran o incluso denuestan nuestro sistema educativo, conviene que echemos la vista atrás y veamos cómo y en qué medida ha cambiado en estos años decisivos. Y es fácil inducir el esfuerzo que ha supuesto para tantas personas que han hecho de la educación su campo de dedicación profesional. A todas ellas hay que agradecer el empeño que han puesto en la mejora de nuestra educación. Y con ellos hemos estado muchos a lo largo de estos años, como ha hecho Antonio Moreno, desde su pupitre y desde su tarima. Por eso merece nuestro reconocimiento y nuestra gratitud, que quiero hacer explícita para concluir estas líneas.



Director del Instituto Superior de Formación de Profesorado con la ministra Mercedes Cabrera, Alejandro Tiana, secretario general, y parte del equipo del Instituto. Madrid, 2007.

A PROPÓSITO DEL AUTOR: AMG, UN MAESTRO MANCHEGO

Alberto Galindo Tixaire

Catedrático de Física Teórica.

Presidente de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Presidente del Instituto de España.

Antonio Moreno González. Profesión: maestro castellano y manchego. Sí, sé bien que es catedrático de universidad, nada menos que de “Didáctica de Ciencias Experimentales” de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, pero siempre será un maestro en el sentido más noble de esta venerable palabra. Él se declara maestro a secas, un hombre cuya única pretensión es “aprender para contar”. Enamorado de la enseñanza, y apasionado por la física sin saber por qué, sabe conjugar ambas cualidades para ilusionar a sus alumnos, antaño zagales vivaces de un pueblo sin luz, aprendices hogaño en una facultad que ha de prepararlos para el elevado ministerio de la docencia. No me resulta extraña esta figura; la vi y viví en mi padre, mi mejor maestro, el maestro que un cierto caudillo apartó de la escuela durante 20 años por su pertenencia al bando republicano. Me enseñaba en los domingos, paseando por las planas monegrinas. ¡Qué curioso! Luego, en la Universidad, tuve otro maestro; y también me enseñaba materias avanzadas, no curriculares, deambulando por las calles de Zaragoza. Era como jugar al ajedrez sin tablero ni piezas.

Es Antonio un castellano viejo de verbo preciso, aspecto galileano, voz recia y profunda, que nació y creció en un apacible lugar de la Mancha, cruce de caminos y crisol de culturas, en el seno de una familia humilde de limpia raigambre y nulos recursos. Aprendió desde la infancia el valor de las pequeñas cosas, que el esfuerzo y la tenacidad son clave para ir allanando el camino hacia la meta, que el aprendizaje no es un juego divertido sino un paso más hacia la libertad. Su medio natural son las bibliotecas, ya sea la biblioteca humilde de su pueblo,



Carnet de estudiante de Magisterio.

A propósito del autor: AMG, un maestro manchego



Alumno libre en la Escuela del Magisterio de Ciudad Real.



Carnet de la Biblioteca Nacional.

ya sea nuestra emblemática Biblioteca Nacional, o la desbordante biblioteca de la Universidad de Nueva Gales del Sur, en Australia. La afición de Antonio, los libros; amén de otras variopintas devociones, como la poesía, los toros o el flamenco. Se siente especialmente orgulloso de unos cuadernos en los que, en sus estancias nocturnas en la biblioteca del pueblo, transcribía (¡santa paciencia!) los artículos sobre ciencias, y mejor si eran de física, que aparecían en las revistas “Blanco y Negro” cuando estudiaba magisterio por libre en el pueblo. De este modo se los aprendía para contárselos a otros estudiantes.

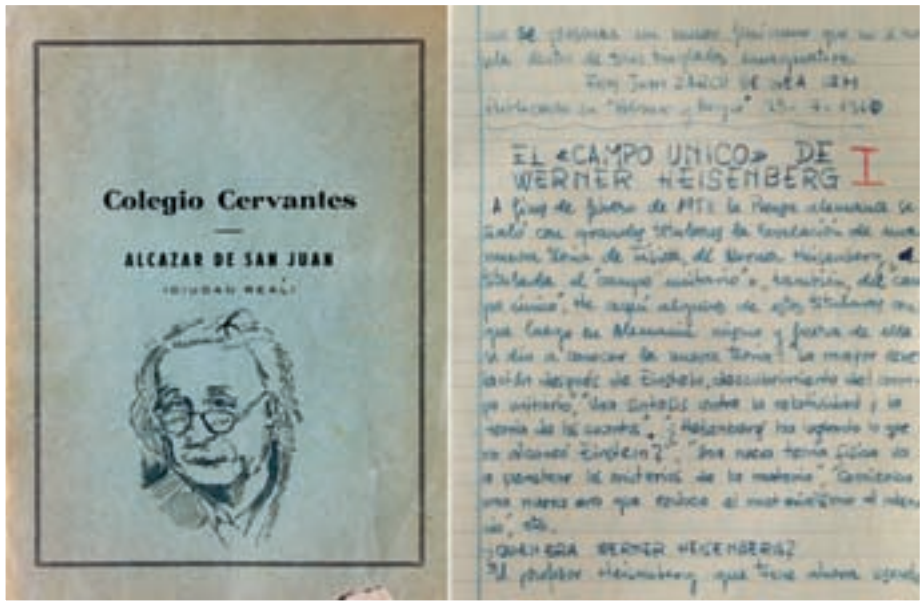
A propósito del autor: AMG, un maestro manchego

Nos conocimos hace tiempo. Me tuviste como profesor de física cuando tu curiosidad vital te sacó de la escuela en que ejercías el magisterio, y te llevó a las aulas universitarias para emprender “la aventura del pensamiento” a la que se refería Einstein. Recuerdo que un día me regalaste una copia de un pequeño ensayo tuyo, escrito a mano, sobre la historia del magnetismo. Eras ya un flamante licenciado. Tampoco he olvidado cuando me propusiste participar en un acto conmemorativo, en Ciudad Real, del tricentenario de la publicación de los Principia de Newton. Era el año 1987. El pisto



Profesor visitante. University of New South Wales, Sydney (Australia), 1995.

en aquel restaurante de Almagro, cerca del Parador, seguido de la olla, y todo bien remojado en buen vino, preparó nuestros espíritus para una memorable velada científica. De la falsa inmutabilidad de los cielos y de la titánica inflación del universo iba mi plática; de volver el universo a la evolución, a la vida, asignándole una fecha de nacimiento y posibles formas de muerte. Aquél evento selló, al estilo de la película Casablanca, el comienzo de una estrecha vinculación.



Cuadernos en los que transcribía artículos sobre física publicados en la revista Blanco y Negro. 1960.

A propósito del autor: AMG, un maestro manchego



Comisario de la exposición "Albert Einstein (1879-1955)", con los profesores Galindo, Sánchez Ron y el Nobel "Albert Einstein". Casa de la Cultura de Ciudad Real, 1987.

Algunos años después tuve el privilegio de colaborar con varios físicos para desarrollar un proyecto ilusionante: redactar un texto de física y química para alumnos de bachillerato. Para suplir mi ignorancia en muchas cosas, acudí primero a dos amigos; uno, ya fallecido, al que calificaría sin dudarle como ese físico genial que ve siempre la física en acción, tanto en la práctica del deporte de élite como en los procesos termodinámicos más complejos, y además, lo sabe contar en lenguaje coloquial y atractivo; y el segundo fue Antonio, de quien sabía de su gran experiencia docente, confiaba en su atinado juicio, en su gusto por la mejor palabra, y además estaba moldeado científicamente en unas aulas que me eran familiares; su inclinación profesional por la historia de la ciencia podía aportar al libro un valioso toque de distinción. Aquella aventura resultó apasionante. Cada uno aportó a la empresa lo mejor de lo que sabía, y sobre todo, lo hizo en total libertad, sin ligaduras otras que las autoimpuestas. El libro, si no un éxito de ventas, sí lo fue de afirmación personal y colaborativa; gustó a los profesores más motivados y mejor preparados, y asustó empero a aquellos profesores poco proclives a modernizar y mejorar sus conocimientos.

Antonio se ilusiona cuando descubre algo interesante en la historia de la física. Y esto es lo que le ocurrió cuando escribíamos el libro antes aludido. Siempre se cita el experimento de Cavendish (1797-1798) como aquél que determina la constante

A propósito del autor: AMG, un maestro manchego

de acoplo de la interacción gravitatoria;¹ es cierto, pero su autor prefirió expresar el resultado de su investigación a través de algo más llamativo, como la masa de la Tierra o, equivalentemente, su densidad media,² puesto que el radio de la Tierra era ya entonces bastante bien conocido. De Henry Cavendish se ha escrito que fue “uno de los grandes científicos de su siglo, vástago de una ilustre familia aristocrática, uno de las personas más ricas de su reino, fanático de la ciencia y neurótico de primer orden”.³ Su famoso trabajo se titula “Experiments to Determine the Density of Earth”, y se encuentra publicado en las *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* **88**, 469-526 (1798), un 21 de junio del año 1798. Henry Cavendish abordaba con ello uno de los problemas programáticos de la Royal Society, encaminado a hallar una masa de referencia para el sistema solar. Newton nunca escribió la ley de la gravitación como hoy conocemos; simplemente habló de proporcionalidades, y así era aún en tiempos de Cavendish. Extremadamente metódico, consiguió en ese experimento detectar fuerzas entre sendas esferas de plomo de 30 cm y 5.1 cm de diámetro, con masas de 158 kg y 0.73 kg, respectivamente, y centros separados en 230 mm, que eran del orden de 2 cienmillonésimas del peso de la bola pequeña, toda una proeza para la época. No parecía perentorio expresar el resultado a través de una constante de proporcionalidad, la famosa G, pues la fuerza de atracción gravitacional de dos masas unidad a una distancia mutua unidad resultaba insignificante pequeña para las unidades convencionales (cm, g, s), como ya había visto Newton (aunque se equivocó en sus cálculos).⁴ Por eso Cavendish, siguiendo la tradición de su época, prefirió expresar esa intensidad de atracción a través de la densidad media de la Tierra. Pero Antonio no ha dado por terminada su búsqueda, que interrumpió tras bucear por los archivos del Instituto de Francia y su Academia de Ciencias. Como buen investigador, no se dará nunca por vencido. Le falta por averiguar cuándo se escribió la ley de la gravitación como una igualdad (no una proporcionalidad), y cuándo apareció en esa igualdad la constante actual G.⁵ Posiblemente sería ya en la segunda mitad del XVIII.

No quiero terminar sin citar mi deuda contigo; cuando he querido saber de cerca las virtudes (pocas) y los defectos (siempre abundantes) sobre los planes de estudio con que cada gobierno de turno cree necesario fustigar a nuestro paciente país, acudo a ti. Tu conocimiento profundo a los tres niveles educativos, y tu clara visión de lo esencial y de lo accesorio, te convierten en juez seguro, con esa sabiduría

¹ Cornu, A. and Baille, J. B. (1873), *Mutual determination of the constant of attraction and the mean density of the earth*, C. R. Acad. Sci., Paris Vol. **76**, 954-958.

² Por un error trivial de cálculo, dio como valor para la densidad de la Tierra 5.48 g/cm³, en lugar de 5.448 g/cm³.

³ I. Falconer (1999), *Henry Cavendish: the man and the measurement*, Meas. Sci. Technol. **10**, 470-477.

⁴ Estimó que dos bolas de piedra, de unos 15 cm de radio, y con una separación entre ellas de unos 6.35 mm, tardarían en juntarse un mes, cuando en realidad lo harían en unos 5 minutos.

⁵ En los trabajos de mecánica celeste, al expresar las aceleraciones producidas por la gravedad, aparece G generalmente en la combinación GM, a veces representada por μ , y que se denomina “parámetro gravitacional estándar”. En esa combinación se mide mucho mejor que G, pues entra directamente como tal en la famosa ley 1-2-3.

A propósito del autor: AMG, un maestro manchego

que da la experiencia. Y da fe de ello esa colección de espacios informativos que en la revista ESCUELA has ido vertiendo mensualmente con tus amenas, pero serias, reflexiones sobre las graves deficiencias de la enseñanza actual en España.

Amigo Antonio, con este sentido homenaje va mi testimonio de admiración por tu persona, un extraño poliedro de facetas que nos vas destapando a los amigos con descuidada parsimonia. Antonio, hijo de muletero, autodidacta alcazareño, maestro sub-18, legionario y delineante-dibujante, profesor de enseñanza media, licenciado y doctor en física, profesor universitario, director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, codirector de la Cátedra "Gregorio Marañón" y Vocal Primero de la Junta de Gobierno del Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid, y finalmente, hoy, Catedrático Emérito de la Universidad Complutense.

Concluiré con palabras que tú entrelazaste en la lejanía del tiempo: nunca dejes, Antonio, de empuñar el libro junto al cincel del artesano, ni de acariciar el callo de la esteva con el roce de tu pluma.

Vale.



Investidura como doctor en Ciencias Físicas apadrinado por el prof. Alberto Galindo. Paraninfo UCM. 1985.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Antonio Moreno González

Maestro Nacional de Primera Enseñanza.

Doctor en Ciencias Físicas.

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Mis primeras palabras deben ser, necesariamente, de agradecimiento. Gracias, en forma extensiva en el tiempo y en el espacio, a cuantos han hecho posible que ahora esté escribiendo estos apuntes. En particular a la dirección de la revista ESCUELA que tuvieron la gentileza de invitarme a escribir las columnas aquí recogidas, publicadas mensualmente a lo largo de cinco cursos escolares, de 2009 a 2014. Y gracias, muy intensivas y directamente, a la Fundación Tejerina, personalizadas en su presidente, Armando Tejerina, y en el director del Aula de Estudios Avanzados, Fernando Bandrés, por distinguir esta publicación para la apertura de la nueva serie *Sociedad, Educación y Cultura* dentro de la colección *Docencia Universitaria* que tan desinteresada y generosamente vienen patrocinando desde hace años. Igualmente a Alberto Galindo, mi profesor siempre y sobre todo amigo, y a Alejandro Tiana con quien tuve la satisfacción de trabajar en el Ministerio de Educación y Ciencia, a requerimiento suyo, entre 2004 y 2008 en la planificación y puesta en marcha del “Bolonia” para Maestros y Profesores de Secundaria. Gracias, también, a Santiago Ramos, alcazareño y amigo que me ha proporcionado algunas fotos y artículos traspapelados en mis archivos y tan cercano siempre a lo largo del recorrido que relato.

Aunque haya de ser escueto, he considerado conveniente presentar esta introducción autobiográfica porque cuanto hacemos y pensamos, incluso lo que dejamos de hacer, tiene que ver con los entornos y vicisitudes en que se enmarcan nuestra vida y nuestras obras. Este relato forma parte de un trabajo más extenso —*Lecciones de memoria: De la escuela al paraninfo*— que quizá pueda darse a conocer en tiempo no muy lejano.

Cuando el pasado mes de julio recogí el nombramiento como profesor emérito complutense, anduve por los mismos lugares que hace más de 50 años recorría tratando de averiguar cómo seguir los estudios de Físicas desde los pueblos donde ejercía como maestro nacional. No tuve por menos que recordar el desamparo en que entonces me sentía frente al dominio del terreno que fui adquiriendo con el tiempo. Y que ahora disfruto con satisfacción. Largo recorrido que entre otros muchos significados muestra que la Universidad podía ser para todos si cada cual se aplicaba en el empeño desde su posición familiar, social, económica e, incluso, laboral. Claro que los esfuerzos podían llegar a ser incomparables con el de quienes acceder a la Universidad es un proceso natural, como después ha sucedido con mis hijos, por ejemplo; que los temores a perderse en el intento desalientan y perturban los resultados; que es necesario ejercitarse en el convencimiento de las recompensas finales a costa de superar obstáculos imprevisibles.

Relato autobiográfico



En la “escuela de cagones” —sucedáneos de los parvularios— de las srtas. Termutis y Olvido. Alcázar de San Juan, 1949.

Nací en Alcázar de San Juan, el 12 de mayo de 1944. Pero desde niño hube de acostumbrarme a decir que nací el día 13, así consta en los documentos oficiales, porque mi padre me inscribió en el Registro Civil ese día para evitar la multa a quienes se retrasaban —él se retrasó— en dar parte de los nacimientos. Mi padre fue poco a la escuela. Lo justo para defenderse en escritura, lectura y cuentas. Hasta la guerra del 36, trabajó como muletero, oficio dedicado a la cría y doma

de mulas para labores agrícolas, en una finca de la vega del río Záncara propiedad de Enrique Bosch, director de *El Imparcial*, hijo de un ilustre de la política e intelectualidad madrileña de finales del XIX, Alberto Bosch y Fusteguerras. Después de la guerra trabajó en lo que pudo. No obstante su origen y escasa formación escolar, siempre tuvo un manifiesto aprecio por el saber. Mi madre, hija de un guardia civil retirado dedicado al oficio de zapatero, fue más a la escuela. Y compartía con mi padre el interés por los estudios. Gracias a estas inquietudes, mis hermanos y yo, hicimos los estudios primarios completos.

En 1963 empecé a ejercer como maestro nacional de Primera Enseñanza. Fue la primera oposición de las cinco que he hecho en mi vida académica. Hasta entonces y desde que comencé los estudios de Magisterio, como alumno libre en la Normal de Ciudad Real, daba clases en la Academia Cervantes de Alcázar preparando a los alumnos para el ingreso en el Bachillerato Elemental. Esta Academia la regentaba José Candel, maestro murciano, depurado de la enseñanza oficial y extrañado de su pueblo, de inolvidable recuerdo para tantos como nos beneficiamos de su dedicación y benevolencia con los más necesitados. Si se me permite: gracias, D. José.

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



Ese día esperábamos la visita del Inspector de 1ª Enseñanza. Grupo Escolar "Santa Clara". Alcázar, 1965.

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

Relato autobiográfico

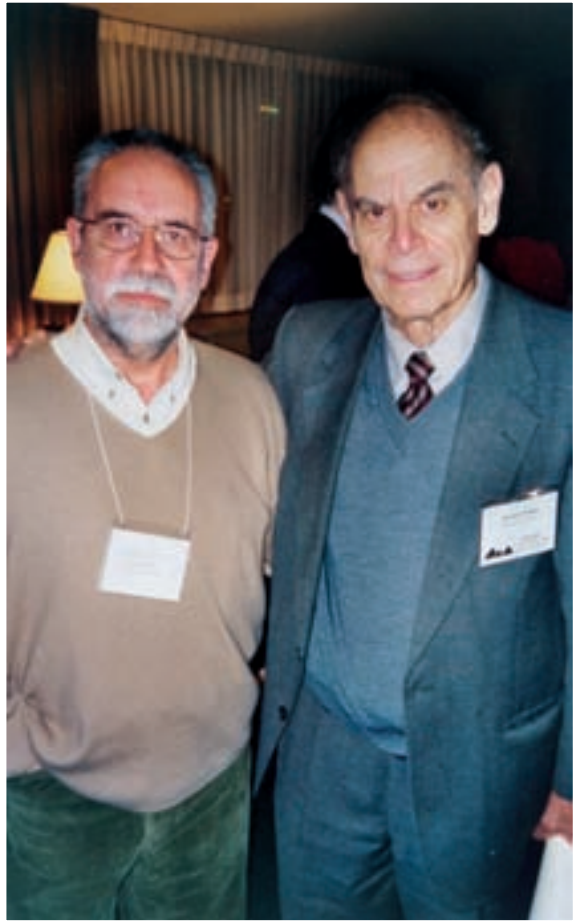


En la Facultad de Físicas de la Complutense, hablando con el profesor de Teoría Clásica de Campos, Miguel Ángel Goñi (sentado). Curso 1974-75.

Aunque, como digo, no entendía nada, lo leía todo y lo contaba a quienes querían escucharme. Entonces hablábamos mucho los chicos durante las muchas horas que pasábamos jugando en la calle. En “mi camino hacia el Nobel”, me interesé por lo único que podía entender: las edades de los galardonados. Así me iba haciendo una idea de lo que podía faltarme para llegar a esa cumbre. Pasado el tiempo y visto que no he sido capaz de tal escalada, empecé a fijarme —sigo haciéndolo— en las edades a las que iban muriendo. ¡Triste consuelo! La realidad es dura y no hay más remedio que adaptarse a las circunstancias. No obstante, tan insistente ha sido siempre mi inclinación hacia la vida y obra de los físicos que he podido desahogarme investigando sobre ellos y sobre lo que hicieron algunos, incluso he tenido la oportunidad de dirigir una colección de biografías —*Científicos para la Historia*— y participar en múltiples eventos sobre historia de la ciencia y su incorporación a la enseñanza de las ciencias. Además de la satisfacción personal y las posibilidades docentes que me ha brindado esta especie de obsesión he disfrutado de un trabajo gratificante, incluso de algún galardón como la medalla *Alessandro Volta. Bicentenario de la invención de la pila. 1799–1999*, concedida en el Congreso “Science as Culture” en Como. Si bien hube de hacerme maestro, tenía en la cabeza estudiar Físicas como fuera. Estudios que concluí en la Universidad Complutense en 1977, en la especialidad de Física Teórica, donde tuve el placer de profundizar en las contribuciones científicas de aquéllos que empecé a “conocer” en la Biblioteca de Alcázar. Me doctoré en la Autónoma de Madrid en 1985 con la defensa de la tesis

Evolución de la Física en España desde la Ilustración hasta 1900, publicada, en parte, como *Una ciencia en cuarentena. La física académica en España (1750-1900)* (CSIC, Madrid, 1988). En mi formación como historiador de la Física influyeron decisivamente las sucesivas estancias en la Universidad de Pavía con el profesor Fabio Bevilacqua, un año sabático en la Universidad of New South Wales (Australia) con el profesor Michael Matthews y la última estancia en diversas instituciones científicas francesas en París (Instituto de Francia, Academia de Ciencias, Escuela Politécnica...) donde pude concluir que la primera medida experimental de la constante de la gravitación universal corrió a cargo de A. Cornu y J. Baille, que iniciaron los preparativos y tanteos en los sótanos de la Escuela Politécnica de París en torno a 1870, dando a conocer los resultados en 1873.

Ejercí como maestro nacional, primero, profesor de EGB a partir de la Ley General de Educación de 1970, hasta 1982. A partir de entonces inicié el recorrido propio de la carrera universitaria: Encargado de Curso, Agregado Interino, Titular de Escuela Universitaria, Titular de Universidad y, finalmente, Catedrático de Universidad. Intercalado en este trayecto colaboré en distintas ocasiones con el Ministerio de Educación en la elaboración de currículos escolares de Ciencias de la Naturaleza, en el diseño de planes de estudio para la formación de profesores de EGB y como Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado en el desarrollo y aplicación del plan Bolonia para los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria y el Máster de Profesor en Educación Secundaria.



Con el historiador de la ciencia, Gerald Holton, profesor emérito de la Universidad de Harvard. Denver, 2001.

Relato autobiográfico



*Miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado.
Palacio de La Zarzuela, 1993.*

La participación en la dirección y autoría de libros de texto y otros materiales para la escuela con las editoriales Anaya, Edelvives y Santillana, supuso un ejercicio de acercamiento al trabajo en el aula muy instructivo, que a su vez incidía en mi actuación en clase. Por entonces, los autores gozamos de bastante libertad para proponer textos con cierto grado de innovación, sometidos, obviamente, a la disciplina de los currículos escolares. Estas facilidades editoriales animaban a la búsqueda de información sobre recursos didácticos, nacionales y extranjeros, afines a las ideas que fuéramos capaces de generar. El análisis de los libros de texto y materiales diversos, como fueron las guías para la iniciación a las actividades experimentales en los laboratorios, que con tanto interés elaboramos, revela una riqueza inusual hasta entonces en estas tareas y publicaciones escolares.

Entre 1992 y 1997, como miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado en representación del Consejo de Universidades, tuve ocasión de conocer los aspectos más técnicos de los procedimientos legislativos en educación.

Si bien esta tarea no me apartaba del trabajo docente, fue muy provechosa porque, con independencia de lo que fuera capaz de aportar en los debates y tomas de decisiones, pude constatar las dificultades que entraña negociar las reformas docentes. Dificultades originadas por la tozudez de las banderías, dicho sin reproches pero lamentando los obstáculos que engendran para la modificación del sistema educativo. Téngase en cuenta que en el Consejo Escolar están representados los partidos políticos, los sindicatos, los alumnos y los padres. Y aunque su misión es meramente consultiva, no decisoria, la complejidad de su constitución ralentiza y merma las propuestas.

En este repaso profesional, considero de especial relieve, por lo que supone para la formación de los maestros, la participación en la creación de la actual Facultad de Educación complutense, siendo director de la Escuela de Magisterio “María Díaz Jiménez” de dicha Universidad, desaparecida, junto con las también complutenses, Escuela de Magisterio “Pablo Montesino” y la sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, al crearse aquella Facultad.



Director de la Escuela de Magisterio “M^a Díaz Jiménez” de la UCM. Inauguración del curso 1988-89 con los profesores: Benjamín Hernández, vicerrector; Amador Schüller, rector honorario; Gustavo Villapalos, rector; Julia Pascual, subdirectora de la Escuela.

El punto de partida era acallar el revuelo que en los años 80 generó entre el magisterio la reivindicación del cambio de la titulación de diplomados a licenciados, reiteradamente rechaza por los ministros Maravall del PSOE y quienes le antecedieron en los gobiernos de UCD. Pero a veces la casualidad es determinante. En este

Relato autobiográfico

caso lo fue el nombramiento de Javier Solana como ministro de Educación en septiembre de 1988. La relación que como físicos e historiadores de la física nos unía facilitó los contactos y tomó cuerpo aquella idea transformadora: no la de diplomados en licenciados, sino la de Escuelas en Facultades, paso obligado para que el cambio de titulación fuera posible. Y así se hizo, salvando múltiples impedimentos dentro del propio Ministerio, de los sindicatos, de algunos expertos y charlatanes de cabecera y de las propias Escuelas de Magisterio. Contando con la decisiva participación de Alfredo Pérez Rubalcaba, secretario de Estado de Educación, y de Ana Crespo, secretaria de Estado de Universidades, salió adelante el 27/9/1991 el decreto de creación de la nueva institución docente.



Con Javier Solana, ministro de Educación y Ciencia, Ricardo Díaz Hochleitner, vicepresidente de la "Fundación Santillana" y Ángel Riviére, director del CIDE. Clausura Simposium Internacional "Educación e Ilustración". Escuela de Magisterio "M^a Díaz Jiménez", 1988. Primeros pasos para la creación de la Facultad de Educación Complutense.

Siendo secretario general de Educación Alejandro Tiana con la ministra María Jesús San Segundo, fui nombrado en 2004 director del Instituto Superior de Formación del Profesorado. El cometido básico del Instituto era el patrocinio y organización de cursos de perfeccionamiento para maestros y profesores de secundaria. Pero en esta ocasión, asumí, en colaboración con la secretaría general de Universidades el diseño y puesta en marcha del programa Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior para los grados de maestro de Educación Infantil

y de Educación Primaria y el máster para el profesorado de Educación Secundaria. Ejercí la dirección de este organismo hasta 2008 en que fui cesado por el director general de Formación Profesional, Miguel Soler. La ministra Mercedes Cabrera había cesado, poco antes, a Alejandro Tiana. Cese, éste, sorprendente cuando quienes conocíamos el trabajo desarrollado desde la secretaría general para la promulgación de la LOE, pensábamos que en la próxima remodelación ministerial la cartera de Educación debería corresponderle a Alejandro Tiana. Avatares de las entretelas políticas. Puede que pecando de narcisismo por el papel desempeñado en las aportaciones a la mejora del sistema educativo, tanto en los currículos de escolares y estudiantes, como en los de maestros y profesores, pienso que aquellos ceses, sin que hubiera mediado ningún cambio de gobierno, resultaron ser muy desfavorables para concluir los proyectos puestos en marcha, tanto la LOE como las titulaciones acogidas a las directrices de Bolonia.

En 2007 aprobé el concurso oposición a la cátedra de Universidad en el área de conocimiento Didáctica de las Ciencias Experimentales. Cátedra que desempeñé en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, donde acabo de jubilarme (septiembre de 2014) y he pasado a ser Profesor Emérito.

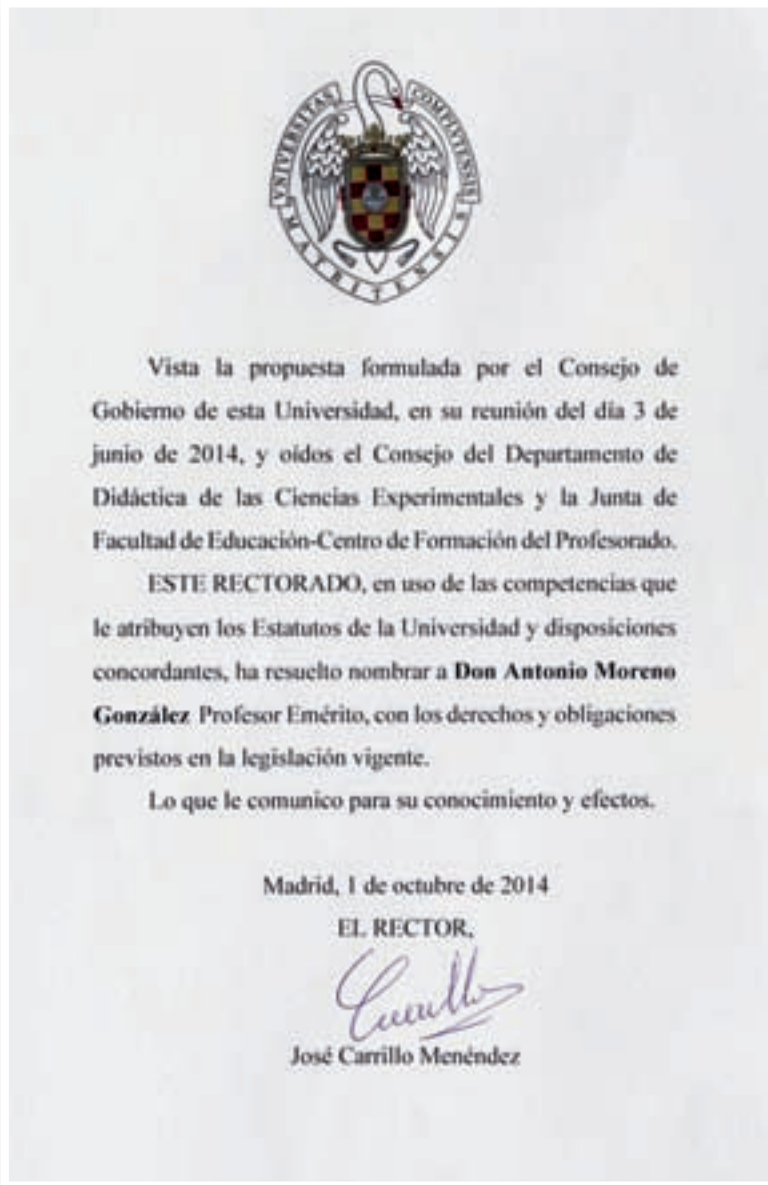
Como balance, decir que, si bien no he tocado el cielo con las manos recibiendo el galardón del Nobel de Física, doy por bien empleado el tiempo en que me he dedicado a tocar casi a diario la tierra en la noble tarea de la educación y la enseñanza. Tarea que, por una parte ha sido oficialmente reconocida con la concesión de la Medalla de Honor de la Universidad Complutense de Madrid (1993)



Diploma de concesión de la Medalla de Honor de la Universidad Complutense, 1993.

Relato autobiográfico

y la Encomienda de la Orden de Alfonso X El Sabio por el Ministerio de Educación y Ciencia (2007), pero sobre todo porque puedo afirmar que he trabajado gustosamente con mis alumnos, que les he servido para iniciarse en la vida y en el trabajo y que a más de uno le inculcado el gusto por el saber.



Nombramiento como Profesor Emérito de la UCM. 2014.

I. Escuela (2009 – 2014)

Periódico profesional fundado en 1941.
En sus inicios se tituló *Escuela Española*.

Curso 2009-2010

4 **ESCUELA** Núm. 3.836 (1.172)

Opinión

Desde mi pupitre

ESCUELA me invita a colaborar y acepto. Agradezco a Pedro Badía y María Vieites la confianza que depositan en mí, haciéndome responsable de esta columna, junto con otros partícipes de prestigio. Es tanto un honor como un riesgo que, gustosamente, estoy dispuesto a correr. Desde mis primeros años como maestro nacional, cuando la cabecera del periódico era *ESCUELA ESPAÑOLA*, las contribuciones esporádicas que les enviaba eran bien recibidas y publicadas. Igualmente lo están siendo después. Gracias. Además de compartir ideas y proyectos con quienes se han ido ocupando del periódico, me gusta el nombre. Prefiero, fonéticamente, escuela a colegio, que ha venido a sustituir



ANTONIO MORENO
Catedrático de Didáctica de
Ciencias Experimentales. UCM

a aquella denominación originaria; como prefiero maestro a profesor, si de la escuela se trata. Y no solo es cuestión de sonido, lo es también de sabor, de significado: escuela, sabe a libertad y cosa pública; colegio, a entorno cerrado y dirección disciplinaria. No se trata de establecer categorías, solo de manifestar preferencias, que no van más allá del propio desahogo.

Me ocuparé de la formación de maestros y profesores, de cómo ha sido, de cómo es y de cómo se espera que sea el Espacio Europeo de Educación Superior, el "Bolonia" del profesorado. Proceso que está dando que hablar y seguirá dándolo, porque es la reforma más ambiciosa e internacional de las que han afectado al sistema educativo español. Así tiene que ser: hablar y hacer sobre lo que concierne a la formación del profesorado, que no

siempre ha sido ocupación prioritaria de las autoridades educativas. Una de las centenarias de las reformas, muchas ya a lo largo de nuestra historia, ha sido la capacitación de los docentes, de la que el titular más apropiado sería, curiosamente, autodidacta, es decir, quien se instruye por sí mismo, sin auxilio de maestro, según la Academia.

Y cumpliré mi cometido sometido a la tiranía de los 2.200 caracteres que me han advertido deben ocupar las opiniones contenidas en esta columna. Contención que ejercito en mi primera entrega, a título de presentación y exposición de motivos, comprometiéndome a ser puntual y comedido en el tiempo de mi estancia en esta magnífica tribuna.

Reproducción del original de la columna que publica "Escuela" el 17 de septiembre de 2009.

Bolonia y otros avances

Varias han sido las acciones que, durante las tres últimas décadas, han empujado las Administraciones educativas para facilitar la formación inicial y permanente de maestros y profesores. Hoy me ocuparé de las que considero habrán de formar parte destacada en la historia de nuestro sistema educativo: la creación de las facultades de educación y “Bolonia”.

Durante el ministerio Solana, en los años 90, se inició la liquidación de las Normales de Magisterio, por entonces ya incorporadas a la universidad como centros de primer ciclo, diplomaturas de tres años. Aunque universitarias, aquellas escuelas seguían siendo de rango inferior, ignoradas por los claustros, incluso por algunos equipos rectorales. Su ascenso a facultades, superando obstáculos, en algunos casos, provenientes de las propias escuelas, ha reportado los beneficios que se esperaban: mayor autonomía en el diseño de planes de estudio, doctorados y proyectos de investigación e innovación educativas; participación en la dotación de plazas y presupuestos con más equidad; apertura de más posibilidades para los estudiantes de magisterio interesados en continuar estudios de licenciatura... Sin embargo no se consiguió lo que por aquellos años arreciaba como una apremiante reivindicación: la licenciatura para los títulos de maestro, con el consiguiente aumento de años de formación.

Lo que entonces no fue posible, lo ha sido ahora, con el tan traído y llevado proceso de Bolonia, sobre el que sigo sin entender la adhesión a las protestas por parte de algunos alumnos y profesores de las facultades de educación. Con “Bolonia” los años de estudio de magisterio pasan a cuatro, igual que el resto de los grados universitarios.

Ambos hechos han acontecido en periodos de gobiernos socialistas. No en vano, lo más avanzado en formación de maestros y profesores en España, corrió a cargo del socialista Rodolfo Llopis, durante la II República, muerto en el exilio sin el reconocimiento que sus jóvenes correligionarios en el poder le debían. Vayan estas líneas, si algún mérito tienen, en homenaje a aquel director general de primera enseñanza, autor de *La Revolución en la Escuela* que recomiendo a quienes todavía no lo hayan descubierto.

¿Un máster prematuro?

Algunos rectores y otros miembros de la comunidad universitaria han calificado de prematuro el máster que habilitará, entre otras exigencias, para el ejercicio docente en las enseñanzas secundarias. Para desdecir esa afirmación, basta recordar que la orden ministerial, a partir de la cual las universidades podían presentar a la ANECA sus propuestas de máster, se publicó en el BOE del 29/12/2007. Así que de prematuro, nada.

Por qué, entonces, se achaca al Ministerio que ha actuado precipitadamente en la implantación del máster para este curso 2009-10, cuando la realidad es que vamos con un año de retraso sobre el calendario previsto. Pues muy sencillo, porque los responsables de elaborar las propuestas no las hicieron para cuando debían. Si las universidades se hubieran puesto a trabajar en los documentos pertinentes, en lugar de marear al personal con máster sí o máster no, ya podríamos contar con la primera promoción fuera de las aulas, dispuesta para opositar o contratarse. Pero nunca es tarde, si la dicha es buena. Y esto está por ver, porque hay universidades donde persiste cierto tufo al extinto CAP, o peor, y el máster es otra cosa.

La realidad es que nace fuera de cuentas porque, súbitamente, surgieron pretendientes advenedizos con excesivas apetencias, en esto de la formación del profesorado. El contentamiento de todos, los nonatos y quienes tienen acreditada una trayectoria secular en los procesos de formación, ha sido dificultoso, pero, al parecer, necesario para que el máster saliera adelante. Que el máster residiera plena y totalmente en las facultades de educación, no era de recibo para otras facultades que ven en el máster, entre otras ventajas, estudiantado potencial para cubrir la dedicación docente. No hubieran surgido las tensiones que lo han retrasado, si esas facultades tuvieran una especialidad docente en la disciplina que las caracteriza. ¿Por qué no la tienen? Porque hasta ahora no les ha hecho falta. Visto lo visto, puede suceder que en próximas reformas la formación del profesorado adquiera el protagonismo que merece, no satisfecho todavía, y la comunidad universitaria propugne atenciones a capítulo tan trascendente para la buena marcha de los pueblos.

Grados para maestros

Hubo un tiempo en que se contemplaba el número de créditos de los grados “bolonios” entre 180 y 240. El crédito europeo difiere del practicado hasta ahora en España, referido sólo a la docencia del profesor a razón de 10 horas por crédito; en tanto que aquellos, los ECTS (*European Credit Transfer System*), pueden oscilar entre 25 y 30 horas de trabajo del alumno. Diferencia notable que repercutirá en las acciones previstas por el profesor: unas, para trabajar conjuntamente con los alumnos; otras, para que estos, individualmente o en grupo, las planifiquen y ejecuten.

La propuesta de créditos para los grados se debatió en las comisiones creadas al respecto en el Consejo de Coordinación Universitaria. Concretamente la encargada de los estudios para maestro fue la de Ciencias Sociales y Jurídicas. En primera instancia, esta Comisión encajó los grados de maestro en los de 180 ECTS, dejándose llevar una vez más por esa torpe consideración de que para “enseñar”, así lo dicen, en los niveles de infantil y primaria no es necesaria demasiada munición. Los grados de 240 quedaban reservados para las titulaciones “pata negra”, que tanto peso tienen en nuestras universidades, y algunas novedades de las que

tan necesitadas están las titulaciones universitarias, la mayoría de ellas con la etiqueta de la decimonónica ley Moyano.

Por fortuna para todos, incluso para los atávicos, el Ministerio apostó con decisión incontrovertible por que la formación inicial de los maestros de infantil y de primaria fuera de 240 ECTS: cuatro años de duración, superando, al fin, los históricos tres. Si no supusiera una licencia excesiva, me atrevería a decir ¡gracias!, porque el beneficio que esa decisión reportará, o debería reportar, al sistema educativo puede ser culminante. Esto dependerá de cómo las universidades propongan y desarrollen los planes de estudio y del apoyo y mecanismos de evaluación de los mismos por parte de las administraciones educativas.

Finalmente, todos los grados universitarios en España fueron situados en 240 ECTS. ¿No será que alguien tomó como listón de referencia los grados de maestro? Si así ha sido, afortunados aquellos que al rebufo de los maestros se hayan visto favorecidos.

Recursos novedosos

La introducción de recursos didácticos en el aula para facilitar los aprendizajes viene de muy antiguo. Incluso los libros de texto proponen acciones que implican operativas diversas para la mejor comprensión de los contenidos. No obstante este reiterativo propósito de concreción, de ir más allá de la explicación de la lección, del estudio de lo que “entra” y de las respuestas a las preguntas, no es muy halagüeño el balance de los esperados beneficios asociados a tales recursos.

Como niño que fui y como maestro y profesor, después, he asistido a algunos intentos de innovación metodológica. En la escuela unitaria de mi infancia, innovación poca, bastante tenía el maestro con atender, y mantener a raya, a más de sesenta alumnos de todas las edades como para pretender algo más que “dar de leer” a los pequeños y preguntar la lección a los mayores. Sí puedo hablar de la introducción de “nuevas tecnologías” siendo ya maestro. Primero las diapositivas, luego el retroproyector, después la televisión escolar, a la que siguió el video, y finalmente el ordenador.

Las anécdotas que podría relatar sobre la utilización de estos medios son abundantes y variadas, todas ellas demostrativas de que sin preparación del maestro para recurrir a tales medios, de poco sirven estos. Otro tanto puede decirse del material de laboratorio, utilizado —si acaso— para la demostración esporádica de algunas afirmaciones hechas en clase. La dependencia del libro, las rutinas, la rigidez horaria, y la procura de una buena nota final como balance del rendimiento escolar, no dejan sitio para ensayos pedagógicos. Salirse de los cánones es una acrobacia metodológica para la que hay que sentirse muy seguro. Ahora que el ordenador se ha convertido en el referente del éxito, al que se alude como la panacea para superar



Con Agustín Albarracín, Enric Trillas, Antonio Fernández-Rañada, Malén Ruiz Elvira y José Manuel Sánchez Ron. Cursos de verano de la UCM. El Escorial, 1998.

las deficiencias que arrojan las estadísticas escolares, ahora que parece haberse encontrado la piedra filosofal para el sistema educativo, y quizá así pueda ser, ahora es cuando más falta hace preparar a maestros y profesores en el dominio de tal recurso. De no ser así, es probable que, como ocurrió con otros medios, las generosas dotaciones informáticas engrosen la polvorienta casquería educativa.

Aulas y andamios

Puestos a imaginar, resulta muy poco probable que cuando Eduardo Dato puso en marcha el Ministerio de Trabajo en el primer tercio del siglo XX, atisbara que en alguna legislatura contaría entre sus próceres con D. Celestino, al Sr. Corbacho me refiero. Que muy a su pesar tiene nombre de maestro. Y digo a su pesar, ateniéndome a la estimación que tiene por la profesión docente: algo tan poco esforzado que la jubilación podría postergarse hasta la senectud. Incomparable, desde luego, con el agotador ejercicio que exige el andamio. Así lo ha dicho. Claro que a juzgar por sus maneras, “ojo clínico” y formas de hablar, afín a los maestros, el Sr. Ministro, sólo tiene el nombre, pues poco tiempo parece haber pasado por las aulas.

No caeré en la nadería de pretender una exégesis del magisterio, elevándolo a limbos evangélicos como en otros tiempos, de los que todavía resuenan los ecos, se pretendió. El ejercicio docente, en todos los niveles, es una profesión civil para una sociedad civil. Y como todos los trabajos, incluido el de ministro, se puede hacer bien, regular y mal. Sin embargo el mal desempeño de un oficio puede producir daños directos y colaterales, como ahora gusta decir, de funesta influencia. Y no todos los daños son igualmente reparables. Por seguir con el símil preferido de D. Celestino, la defectuosa alineación de un tabique se corrige tirándolo y volviéndolo a levantar con la correcta aplicación de reglas, plomadas y niveles; la deficiente orientación de niños y jóvenes exige remedios más costosos a la sociedad. Pero ni siquiera esta medida de los posibles riesgos, el referente más ilustrativo del esfuerzo a exigir para la formación del profesional, ni por supuesto el presunto valor, la fortaleza física o la capacidad mental, pueden esgrimirse como criterios de clasificación de los trabajadores para decidir su edad de jubilación.

No, señor ministro, la jubilación es un derecho ciudadano que por razones biológicas, económicas y sociales habría de igualarse tanto en la edad laboral como en las retribuciones, cualquiera que sea la profesión ejercida. Si usted escoge esa vía comparativa habría muchas comparaciones que hacer, y dudo mucho que el desempeño de la cartera de que goza pudiera situarlo por encima del andamio o de las aulas.

El Pacto

Da la sensación que se nos está llenando la boca de “pacto”. Eso puede significar que al fin ha calado entre nosotros la necesidad de pactar por la educación. Si bien esta inquietud, casi calificable de popular, está llegando con años de retraso, temo que el pacto se diseñe, si llega a término, sobre las “grandes líneas del sistema educativo”, dejando los pormenores al libre albedrío, como suele ser habitual en las magnas alianzas. Sin duda que las bases para evitar veleidades legislativas y adaptarse a las realidades política y social españolas han de contenerse en los acuerdos. Pero no estarían de más compromisos sobre la aplicación de lo pactado, descendiendo a las situaciones que configuran la realidad escolar. Y tampoco estaría de más acordar, generosamente y por encima de la terquedad ideológica, la creación de un departamento para la educación, ajeno a los vaivenes de las urnas, que velara por el cumplimiento de las normas. Las **Propuestas para un pacto social y político por la educación** hechas por el Ministerio para abrir boca en el debate, alientan a pensar que puedan ser considerados algunos pormenores.

Centrándome en lo más próximo a mis dominios, apunto que el pacto habría de hacer mención a la formación del profesorado universitario responsable de la formación de los nuevos maestros y profesores; a cómo se han de acometen los practicum de los grados y del máster; a la capacitación de los tutores de los centros de

prácticas y de las facultades de educación; a la valoración, expreso reconocimiento y recompensas de la acción tutorial; al acceso a la función docente, pública y privada; a cómo garantizar al alumnado y titulados de planes obsoletos, y a los maestros y profesores en activo, la adaptación a los nuevos para no quedarse marginados, los que lo deseen, de las oportunidades que “Bolonia” ofrece. Éstas, entre otras acciones, son determinantes para asegurar el éxito escolar.

A partir del pacto, el día a día de las escuelas, de los institutos, de las universidades... de todos los centros docentes tiene que verse afectado, para bien, por las decisiones tomadas. Si no es así, el pacto quizá llegué a ser muy sólido en la letra, perfectamente concebido, pero gaseoso en sus efectos.

El Practicum

Si hubiera que destacar algún aspecto “bolonio” en la formación inicial de maestros y profesores, ese habría de ser el Practicum. El número de créditos asignados al mismo —50 en los grados y 16 en el máster— que pueden verse incrementados con los de libre designación, es muy superior a los que han figurado en las diplomaturas y en el CAP. Dejo a discreción del interesado la optimización y correspondencia entre “figurar” y “realizar”. Si asumimos que hemos entrado en una nueva era educativa y que la educación es básica para el desarrollo personal y social, si nos creemos esto, deberíamos aportar cada cual desde sus cometidos las respuestas que nos competan. Y el Practicum requiere algunas decisivas, porque debería vertebrar la capacitación docente. Es el referente para poner al alumnado a las puertas de la profesión que han elegido, mucho más que la formación teórica, sin escatimar el valor que esta tiene. Incorporarse cuanto antes a las aulas, integrándose paulatinamente en cometidos de progresiva responsabilidad e intervención, es la piedra de toque para tantearse frente a una profesión dificultosa que requiere preparación y condiciones para facilitar el trato entre personas, que eso es en esencia el cometido educativo de las etapas que nos ocupa: aprender a convivir, además de aprender.

El Practicum también es una magnífica oportunidad para conectar entre sí a maestros, profesores de secundaria y profesores universitarios. Buena cosa sería trabajar con proyectos comunes que supusieran intercambios de participación en las aulas escolares y en las universitarias. También es una magnífica ocasión para capitalizar la preparación y la experiencia de maestros y profesores jubilados, prematuros y no, para colaborar con los tutores. Y desde luego es el momento de acabar con las tutorías voluntariosas. La eficacia del practicum tiene que basarse en la exigencia de un diseño y una realización adecuados a las competencias propuestas y otras que se determinen. Pero exigir conlleva formar y corresponder. Allí donde el reconocimiento a los tutores no redunde en sexenios, concursos de traslados, acceso a los grados... mucho me temo que se produzca una deserción justificada entre quienes hasta ahora han estado disponibles sin condiciones.

Lección de repaso

Asabiendas de ser reiterativo sobre la reforma *Bolonia*, hagamos un repaso de algunos efectos esperables y del alcance académico y profesional de este proceso en la formación de maestros y profesores de secundaria, que contra algunos malos augurios podrá llevarnos a un hito en la historia del sistema educativo español.

La primera y principal consecuencia debería ser mejorar la capacitación docente con el año más de estudios en los grados. Y lo mismo para el máster, considerablemente ampliado respecto al CAP. (Nota: *Bolonia* acaba con la incómoda y frustrante ubicación de los maestros-licenciados allá por los años 70 y 80 del siglo pasado; mal menor, pero preferible que haya desaparecido). Claro está que la formación no depende sólo del tiempo empleado, sino de la calidad producida, pero si se dedica más tiempo y se hace bien, mejor. La formación inicial facilita el éxito de los comienzos y el entusiasmo necesario en el ejercicio continuado de la profesión, siempre que se vaya complementado con una formación permanente adecuada, donde dicho sea de paso hace falta imaginación, acierto y atrevimiento para poner en marcha acciones hasta ahora imposibles.

Respecto a los alcances, los grados de maestro permiten acceder a másteres, algunos, como el de secundaria, previa acreditación de conocimientos en la materia elegida. En posesión de este máster se puede opositar o ser contratado como profesor de secundaria. Quizá fuera pertinente plantear pruebas específicas de acceso a secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas. Es una sugerencia dificultosa, no imposible, pero beneficiosa para el sistema. Desde cualquier máster puede continuarse con los programas y tesis doctorales, de manera que la condición de maestro posibilita, hecho el recorrido descrito, investigar con solvencia en infantil y primaria y optar a la docencia universitaria. Sin que sea este un objetivo preferente a ser maestro, puede mejorar el rendimiento de las facultades de educación si contaran entre su profesorado con maestros y profesores de secundaria, preferibles si cuentan en su haber con algunos años de trabajo en escuelas e institutos. Pasos, los dados, que posibilitan aquella frustrada *Revolución en la escuela*, ideada por Rodolfo Llopis en 1931.

El afecto

Durante el segundo cuatrimestre suelo ocuparme de la tutoría de prácticas de estudiantes a punto de acabar la, todavía vigente, diplomatura de maestro. Es la ocasión en que se enfrentan por primera vez con la realidad escolar desde la condición de docentes. En opinión de ellos, es el momento más gratificante y formador de los estudios. Opinión que comparto, porque es cuando conocen las



Conferencia inaugural de los cursos de formación del profesorado a cargo del académico Gregorio Salvador en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander, 2004.

escuelas desde la otra orilla, aunque les resuenen los ecos de su tiempo escolar todavía próximo.

A lo largo de los años van siendo muchos los centros que conozco y muchos más los alumnos vistos en estas lides. Salvo excepciones insignificantes, la entrega de los prácticos a su tarea es entusiasta, bien acogida y dirigida por los tutores de los centros, que desempeñan una labor formativa no reconocida en la medida que merecen. A la hora de valorar el rendimiento de las prácticas puede suceder, y sucede, que el desenvolvimiento en las aulas no se corresponda con el expediente académico: alumnos mediocres en sus estudios facultativos, pueden ser brillantes en las tareas docentes. Apreciación a tener en cuenta cuando se plantean reformas en los procedimientos de acceso mediante oposición o contrato. Un posible argumento para esta discrepancia entre prácticas y expediente puede ser que en los estudios teóricos la condición personal tiene menos influencia que en el cara a cara de las aulas. Los saberes, que deben ser muchos, seguros y variados, quedan en un segundo plano en relación con el estilo docente: la forma de estar, de hablar, de preguntar, de escuchar, de mirar, de trabajar, de encarar cualquier imprevisto... influyen y motivan a los escolares. Pero destaca especialmente una: el afecto. Que los escolares se sientan queridos es imprescindible, es el hecho más motivador de la acción educativa. Ellos corresponderán con la misma moneda. Comprenderse como personas y conocer las circunstancias en que los escolares viven, dentro y fuera de las aulas, es la base del aprecio y la convivencia. En un grupo de 6º, un niño gitano que no seguía el ritmo de la clase se afanaba en la labor específica que el maestro le había encomendado. Le pregunté si le gustaba ir a la escuela. Me respondió: "sí, porque me dan cariño". Y me obsequió con un dibujo.

Autoevaluación

Con esta columna termino el grato compromiso con *Escuela* para el curso 2009-10: diez momentos pensados para informar, llamar a la reflexión y alertar de situaciones sobre las que habrán de pronunciarse maestros y profesores de secundaria. “Desde mi pupitre” he pretendido trasladar a los lectores, que espero hayan sido muchos, lo más relevante de la reforma *bolonia*. Como no me cuento entre los bienaventurados expertos capaces de vislumbrar el devenir de los acontecimientos educativos, sino entre los que quizá, un poco ilusos, creemos que las cosas pueden ir mejorando poco a poco, trabajando desde la realidad escolar en la procura de variaciones posibles, no entreveo si hay algún mal que aceche el éxito de esta reforma. Si así fuere, haría como antiguamente las gentes de la mar, que ante la amenaza de las trombas marinas desparramaban vinagre por las aguas y hacían sonar tambores para ahuyentar al maligno. La suerte está echada y todo lo que queda por hacer, mucho y dificultoso, se irá haciendo a su debido tiempo. Quiero seguir confiando en quienes tienen, tenemos, porque a todos nos salpica la responsabilidad, el deber de que se pongan los medios para sacar adelante la reforma, para que la formación de maestros y profesores se sitúe en el punto preferente que le corresponde. La escuela la hacen los maestros, como cualquier centro educativo es lo que su profesorado quiere que sea. De la formación y del entusiasmo de unos y otros depende el prestigio de las instituciones que regentan. Pero para que esto sea posible, las administraciones educativas tienen que proporcionar el apoyo que aquéllos necesitan. Y lo que menos necesitan son palabras elocuentes y discursos programáticos, a los que tan propenso es el hablar de educación. La realidad es bastante simple, aunque a veces los problemas, ocasionales siempre, sean complejos. Es sencillamente procurar que la normativa, que entre todos nos hemos dado, vaya cumpliéndose. Que el rigor, la honradez, el respeto, el reconocimiento, la dedicación, la promoción, la colaboración...y también las nóminas estén a la altura de los tiempos. Que centros, familias, políticos y sociedad asuman la tarea común de la educación, sabedores que cuesta, pero que la ignorancia sale más cara. Felices y merecidas vacaciones.



Escuela (2009 – 2014)

Curso 2010-2011

Exámenes

La “vuelta al cole” se reanuda con la actividad más popular, practicada y temida de la vida escolar: los exámenes. Hace ya demasiadas décadas que examinar se ha convertido en una rutina tan frecuente que buena parte del alumnado, desde la infancia a la edad universitaria, si fuera preguntado por una definición del centro al que asiste lo identificaría como “el lugar donde constantemente se está examinando”. Y es que los resultados de los exámenes se han encumbrado en la medida del éxito escolar; llevados por la obsesiva predisposición a objetivar y cuantificarlo todo. Es tal el peso de los números en todos los órdenes de la vida cotidiana que consideramos como precio asequible, en euros, lo que hace cuatro días nos parecería disparatado traducido a pesetas. Desde este sometimiento numérico sabemos qué se quiere decir cuando se dice “un alumno 10” o “una mujer 10”, quedándonos en la epidermis de ambos, sin menoscabo del aprecio debido al saber y a la belleza. Pero la valoración del rendimiento escolar, además de medir los saberes adquiridos, debe ir más allá de los meros contenidos disciplinares: profundizar en las conductas, en las cualidades, en las capacidades... en definitiva, en los principios que configuran el ser persona y ciudadano. Me estoy refiriendo, básicamente, a la educación obligatoria y al bachillerato, que se corresponden con las etapas de la vida en que es preciso, por encima de otras preferencias, aprender a vivir dignamente con uno mismo y con los demás.

El encauzamiento de la evaluación hacia ámbitos más subjetivos lo facilita la LOE, con las competencias básicas como ejes de la actividad docente. Pero de momento son

un anexo más en los libros de texto que no suele “entrar”. Sigue primando responder quién era Vespasiano, que para más de uno será el inventor de la Vespa. Y si las cosas no cambian tendremos Vespasiano para rato. No es que tenga nada contra tan ilustre emperador; iniciador de las obras del Coliseo romano, aunque ahora que me fijo, teniendo en cuenta el fatal destino de aquel anfiteatro y al hilo de la revisión de las atrocidades históricas, puede que le den “matarile” en cualquier momento y desaparezcan, él y muchos otros, de la nómina de personajes a conocer, lo que servirá al menos para adelgazar el currículo escolar.

La foto

La foto inaugural está de moda. El curso suele arrancar con la visita de consejeros, presidentes autonómicos, el ministro de turno, incluso los príncipes o los reyes a los centros escolares; por regla general, a las escuelas. Incluso algunos se sientan en los pupitres para reafirmar su presencia e integración. Está bien. Puede indicar que la educación del país bien vale esa visita y foto anuales. Está bien, pero, claro, no es suficiente. Habría que darle continuidad a ese *gesto* hasta alcanzar la condición de *gesta*, sin pretender emular los esparcimientos copulativos/disyuntivos tan del gusto de la ministra Aído. Gesta, en su significado más literal: “conjunto de hechos memorables”. Es decir, hechos que se quedan en la memoria, que se recuerdan con satisfacción, que acrecientan la confianza en los inauguradores, en su condición de responsables y gestores de la educación.

Para tomarle el pulso al día a día escolar hay que implicarse más: aparecer por los centros sin séquito ni fotógrafos, sin prisas ni discursos, sin avisos previos que predispongan las aulas y los escolares ante la importante visita que llegará mañana. Hay que acudir a la escuela, al instituto, las veces que sean necesarias, con naturalidad, con la voluntad de enterarse de lo que se hace, de lo que no se hace, de lo que se quisiera hacer y no se puede y de lo que se hace sin querer obligados por las normas. Y a partir de ahí tomar decisiones que mejoren las deficiencias y reduzcan los excesos, tanto en lo relativo a los medios materiales como a la práctica profesional de cuantos ejercen en los centros. Esa sería la *gesta* deseada, la que conduce al buen gobierno de las gentes y las cosas. Obviamente, el paso esporádico por los centros no supone una puesta al día de lo que pasa, pero sí una buena aproximación que facilitará al gestor el entendimiento de informes, reivindicaciones, encuestas, opiniones, evaluaciones y cuanto atañe a la realidad escolar.

Esa cercanía, además de engrandecer el crédito en el cargo y en la persona, seguro que será una manera rentable de ir acercándonos a la España internacional, moderna y mayor (no confundir con la posterior “una, grande y libre”) de la que, en 1922, hablaba H.G.Wells en la ahora centenaria Residencia de Estudiantes.

¡Adiós a la tiza!

Yo, que soy maestro chapado a la antigua, que en mis inicios profesionales llegué a utilizar guardapolvo porque el recurso didáctico casi único, aparte del cuaderno y la enciclopedia (también los mapas y ¡los cuerpos poliédricos!), era la pizarra, le tengo cariño a la tiza. Y todavía hoy, en la universidad, mato el gusanillo recreándome con algún gráfico, esquema o frase en el encerado con la pulcritud y detalle de entonces. Esto no deja de ser, y así debe ser, un gesto afectivo hacia aquellas escuelas unitarias y graduadas donde, no se si enseñábamos mucho, pero sí donde tanto aprendimos los maestros de mi tiempo.

Pero el trascurso del tiempo acarrea cambios. Cambios que, a su vez, deben acarrear mejoras en todos los órdenes. La modernización de las aulas depende ineludiblemente de la voluntad de maestros y profesores, pero es insuficiente si no se cuenta, desde los centros, con una planificación conjunta con las administraciones educativas y con unos presupuestos adecuados. Adentrarse en el territorio de las enseñanzas por competencias, en la incorporación rentable de los ordenadores al quehacer docente, en el uso habitual de las pizarras digitales, en la manipulación del material científico, en la adecuación del currículo al entorno escolar, entre otras acciones, es ya una obligación inaplazable. Hay que lanzar una auténtica campaña de formación más allá de los cursos acelerados de cinco días fuera del horario escolar, en los que suele exigirse una asistencia del 80%, que no siempre se cumple, y cuyo fin último para muchos asistentes es sumar créditos para los sexenios. Hay que acabar con ese simulacro, y lo digo yo que he sido responsable durante algunos años de este procedimiento de tan alto coste como de bajo rendimiento. Por eso puedo decirlo sabiendo lo que digo.

Debemos despedirnos de la “tiza”, de las formas que ya han dado de sí quizá más de lo que debían, predisponernos a acometer tareas nuevas, con nuevas maneras, con formación competente y con entusiasmo, convencidos de que es verdad, que sí, que la labor docente eficaz es la base del bienestar de los pueblos. Y que buena parte de ese logro está a nuestro alcance. No obstante, por si acaso algo fallare, conviene tener siempre a mano algún “paquete de tiza”.

¡Por fin!

Por fin ha habido alguien que lo ha dicho en voz alta y en lugar adecuado: que el acceso a la profesión de maestros y profesores de secundaria sea mediante la superación de un MIR, como el de los médicos, para entendernos. Y quien lo ha dicho no es cualquiera. Ha sido Alfredo Pérez Rubalcaba, ministro de educación que fue, aunque, permítaseme la licencia, mantengo la sensación de que nunca

se ha ido de ese ministerio. Y no quiero decir que haya sido “ministro en la sombra”, no, simplemente, que a pesar de los puestos que viene desempeñando y para los que ahora ha sido requerido, sigue llevando la educación “en la sangre”.

No pude oírlo de viva voz y manifestar mi rotundo acuerdo con la sugerencia, porque me pilló de sabático en París. Pero aprovecho “mi” columna para airear lo acertado y necesario que es avanzar en la reforma del acceso a la función docente, pública, privada y concertada. Leo que hay voces discrepantes, amparándose —¡válgame dios!— en que debe “rediseñarse” la formación inicial, cuando nos hemos dotado de unos grados para maestros y un máster en profesorado a la altura de lo mejor que hay en el panorama educativo internacional, como acabo de comprobar en el Salón Europeo de la Educación. Otra cosa es que algunas universidades y algunas comunidades autónomas no se pongan manos a la obra como la ocasión y esta oportunidad histórica requieren. Reclámese lo que no responda a lo establecido, dígase en los foros pertinentes y sean puestos en evidencia quienes obstaculicen las mejoras.

Lo cierto es que dicho está. Y aunque planteado como “una reflexión para el debate”, “carta en la mesa, siempre está presa”, que decía mi padre cuando jugábamos a las brisca. Es de esperar, de quienes tienen las responsabilidades educativas, que acepten el envite y barajen cuanto antes para jugar esta partida. Y ganarla. La masiva renovación del profesorado que se avecina, justifica emprender una campaña pública para el acceso a la profesión y para la formación continua. Las administraciones educativas deberían transmitir a la sociedad que estamos en “lucha”, una lucha en la acepción de “abrirse paso en la vida”, por la adaptación de las enseñanzas, de la educación en general, a los tiempos que vivimos. La sociedad, si se le explica, lo entenderá y lo apoyará.

Investigar e innovar

¿Para qué? Obviamente para diseñar las tareas docentes que posibiliten mejorar los resultados. Ahora que tanto eco mediático, político y social acarrearán los informes PISA, si los damos por buenos, deberíamos tener claro en qué se debe mejorar. Y ateniéndose a las calificaciones obtenidas, parece que sí, que se sabe por dónde flojean los sistemas educativos y por tanto hacia dónde deben orientarse los correctivos. Y no cabe duda que a la vista de las deficiencias, hay que fortalecer las áreas afectadas, sin olvidar, claro está, las tareas de mantenimiento para las más exitosas. Ahí deberían profundizar las actividades investigadoras y las propuestas de innovación.

En las últimas décadas la investigación educativa ha permitido consolidar las didácticas específicas como un auténtico vivero de trabajo, pero algo no está funcionando bien porque la mejora docente, el día a día escolar, no se beneficia de ese impulso investigador.



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

Si la investigación no redundo en adelantos innovadores aplicables en las aulas, la conclusión está clara: mejorarán los historiales académicos de los profesores, sobre todo de los universitarios que suelen liderar los proyectos; aumentará el número de sexenios personales y, en consecuencia, los emolumentos, dentro de la precariedad reinante; aumentarán las publicaciones y, por consiguiente, las citas bibliográficas; mejorará la cuantificación estadística de la producción científica; podrán, incluso, alcanzarse cotas de calidad elevando la posición en la clasificación de los centros; hasta puede incrementarse el presupuesto de los departamentos... todo esto y más es posible. Lo lamentable es que los resultados a que conduzca la investigación no lleguen al destino que la justifica: la mejora de la actividad docente en las materias motivo de estudio. Y no se trata de una visión catastrofista del asunto. Es así, como bien sabemos quienes estamos metidos en esto. Si no se hace una planificación de la investigación con directrices conducentes a innovaciones que lleguen al material escolar y a las aulas, incluyendo dónde y cómo se aplicarán, y cómo evaluar sus resultados, seguiremos pontificando desde las *alturas*, pero *abajo* seguirán anclados en los procedimientos que presuntamente se pretenden perfeccionar.

Parametricismo

La palabreja se las trae, pero su significado es ilustrativo de lo que pretendo contar. “La premisa del parametricismo —escriben en el nº 1000 de *Babelia* (22/1/2011) Zaha Hadid y Patrik Schumacher— es que todos los elementos urbanos y arquitectónicos deben ser paraméricamente adaptables. En lugar de ensamblar figuras geométricas rígidas y herméticas, el parametricismo introduce elementos maleables en un juego dinámico de receptividad mutua y de adaptación contextual”. Aquí está el quid de la tal palabra: elementos maleables, receptividad mutua y contextualización, en oposición a rigidez y hermetismo. Desde estos principios, quienes se han adherido a este reciente movimiento pretenden que la construcción y el urbanismo flexibilicen y faciliten la habitación del planeta. Y a juzgar por las concepciones y realizaciones últimas de los territorios habitados y las consiguientes viviendas que los pueblan, así como otras edificaciones privadas y públicas, el parametricismo va cundiendo entre los responsables de velar por la habitabilidad, adecuándola a los entornos naturales y sociales. Los augurios son esperanzadores para bien de esta inmensa posesión común que es la Tierra.

Desde esos principios enlazo con lo que debería ser la contribución de los sistemas educativos, al menos en sus etapas obligatorias, al aprovechamiento y disfrute de la habitabilidad del planeta: procurar la convivencia entre sus habitantes. Convivencia que, fundamentada en esos mismos principios, facilite la capacidad para recibir estímulos, para procesarlos procurando el bienestar propio y ajeno y, desde el respeto mutuo, adaptarlos a los contextos pertinentes. La prioridad para aprender a convivir debe estar por encima de cualquier otro propósito formativo en la infancia y la adolescencia. Y muy probablemente sea un recurso poderoso para combatir el abandono escolar, tan preocupante ya en la Unión Europea y sobre todo en España, casi líder entre los países rezagados. Porque de la convivencia puede surgir el entusiasmo para integrarse, por ejemplo, en las tareas docentes. Aprender a habitar y a convivir deben ser los primeros y más firmes pasos que han de asegurarse para que el desarrollo personal y la sostenibilidad del planeta no se precipiten en un abismo sin retorno.

Autoridad

Sabido es que el gobierno de la Comunidad de Madrid promulgó, en nombre del Rey, en junio pasado, la Ley de Autoridad del Profesor. Incluso llegaron a la grotesca decisión de instalar tarimas en las aulas, como atalaya desde la que ver y ser vistos mejor los profesores, diferenciándose y distanciándose del alumnado.

Que el respeto es el principio básico de la convivencia no puede ponerse en duda y que la base en que debe fundamentarse la actividad educativa ha de ser la convivencia en las aulas y en el recinto docente, tampoco. Todo aquello que dificulte la armonía escolar debe ser impedido y erradicado. Ahora bien, recurrir a la coercitiva determinación del castigo, cuasi castrense, cual régimen cuartelario, no es la mejor manera de conseguirlo. Carmen de Zulueta en su reciente libro *Mi vida en España, 1916-1936*, recuerda sus años de escuela e instituto, la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto-Escuela, respectivamente, donde no había “reglas de educación”, salvo “el respeto al individuo, fuera alumno, profesor o el portero”. Se, por experiencia, que esto es más fácil decirlo que conseguirlo en el día a día escolar. Y no es fácil, porque requiere de los protagonistas cualidades de las que no siempre se dispone, empezando por el profesorado, que es el primer responsable de la marcha del centro. Por esto es complejo ser maestro o profesor de secundaria, desde luego más que ser profesor universitario, ateniéndome específicamente a la condición humana, al trato con el alumnado y las familias. Pero esa dificultad no se palia a golpe de boletín. Los caminos son otros; por encima de todos, hablar y escuchar. Hay que flexibilizar los tiempos escolares para que se fomente el diálogo, desde el afecto y la comprensión, que es el mejor camino para el entendimiento.

Aducir, en la citada ley, que “la filosofía de las leyes que han regido la educación en España desde la aprobación de la LOGSE” ha contribuido a “una crisis preocupante del conjunto de las instituciones educativas y del papel del profesor”, y esto dispuesto “en nombre del Rey” (aunque sea pura formalidad), es una falta de respeto al proceso legislativo, a las instituciones educativas, a los profesores y, por supuesto, al Rey a quien presupongo le tienen la obediencia y consideración debidas.

Cabras versus violín

Aunque hasta ahora he evitado opinar sobre materias curriculares, porque el currículo de la educación básica en España, como en muchos otros países, por excesivo, anacrónico y falto de perspectivas, merece un tratamiento por menorizado, no quiero desaprovechar la oportunidad para referirme a un área que considero esencial: la educación artística. En particular, la música.

Las reflexiones de Ken Robinson sobre educación, currículos, sistemas educativos y creatividad, así como los escritos y conversaciones de Daniel Barenboim y Edward Said sobre música y sus beneficios en la formación personal y para la convivencia, me han retrotraído a ideas compartidas con quienes consideran que la educación musical debería contar entre las prioridades escolares. El ejemplo de la Orquesta West-Eastern Divan, creada por Barenboim y Said en 1999, que reúne jóvenes músicos palestinos, árabes e israelíes, es una muestra del poder conciliador de la música.

Sin embargo, veo difícil que la música pueda ocupar ese lugar preeminente, según algunos, en la formación de niños y jóvenes porque la perversión porcentual de los repartos curriculares lo impide. En tanto se mantengan los principios cuasi salomónicos con que se asignan los tiempos a las materias, sin reparar en que algunos contenidos ya son innecesarios o impropios y que otros pueden adquirirse por canales no estrictamente escolares, nos seguiremos sumergiendo en estudios cuya finalidad preferente es ser caladeros para la compulsión examinadora de cuyos resultados se desprende, para muchos, el éxito o el fracaso escolar.

Cómo lamento no haber preferido, en su día, aprender a tocar el violín, optando por sacar a la vez —así se llamaba la ocupación de los cabreros de pastorear sus cabras y las ajenas— las dos cabras que surtían de leche a mi familia. Qué error, consecuencia de la prepotencia adolescente, no haber hecho caso a mi madre que, desde la escasez y falta de estímulos culturales en que nos criamos, intuyó las ventajas que reportaría una mínima formación musical. Consecuencia, también, del sistema educativo de los años 50 en el que la única *música* —“cara al sol”, “con flores a María”, “montañas nevadas”...— formaba parte de aquella ultramontana consigna: “por el imperio hacia dios”.

Expertos y charlatanes

No tengo más remedio que enfangarme en este pantano: las cosas que uno va viendo acaban acumulando reconocimientos, por una parte, y alucinaciones, por otra, que en algún momento conviene regurgitar. Al parecer el fenómeno que me ocupa acontece en cualquier ámbito del quehacer humano, pero como lo mío, por oficio, es la educación, a ella me limito.

La Real Academia Española define como experto: “Persona que tiene especial conocimiento de una materia”; como charlatán, “que habla mucho y sin sustancia”. Pues bien, en el mundillo educativo los hay de ambas especies. Cadalso en *Los eruditos a la violeta* (1772), destinado “a los que pretenden saber mucho estudiando poco”, se ocupó del asunto. Y más recientemente Sokal y Bricmont, en *Imposturas intelectuales* (1997), delatan la fama de que pueden gozar algunos autores y sus discursos o publicaciones sin que nadie ponga “en evidencia su vaciedad”. Capítulo aparte merece esa abundosa y lucrativa profesión: los tertulianos, animadores de lo que Vargas Llosa llama “civilización del espectáculo”. Si además, algunos de esos “falsos sabios”, llegan a acomodarse en plataformas de poder los resultados pueden ser difíciles de olvidar. Cajal hablaba —desde su terreno, la medicina— de “mandarines”, refiriéndose a quienes acaparaban foros, dictámenes, influencias y maniobras, a pesar de sus ostensibles carencias académicas y científicas, amén de otras que no vienen a cuento. En educación, no se si en tiempos de Cajal, pero en el tiempo del que puedo atestiguar, se da la misma circunstancia.

A los expertos, reconocimiento, porque sus contribuciones a los saberes históricos, a las orientaciones metodológicas, a la legislación, al sentido y posibilidades reales de la actividad docente, generan confianza; seguirlos, enriquece los sistemas educativos. Todo lo contrario a lo que puede esperarse de los charlatanes, ensimismados en una verborrea psicopedagógica alejada del “ruido de las aulas”, expuesta, por lo general, con altivez y no poca prepotencia. Conducta, tan embaucadora a veces, que pueden llegar a instalarse tal oráculos de la tribu. No se si dios o el diablo, pero alguien nos debería librar de estos “maestros Quiñones, que no saben leer y dan lecciones”, que se decía en mi pueblo.

Ser ministro

Los calores del verano pueden tener efectos sorprendentes. Y aunque estamos en vísperas del estío, ya me ha afectado como si estuviéramos en plena canícula, porque el sucedido no es para menos: he soñado que era ministro, ministro de educación claro, que sería la única cartera hecha a mi medida. ¡Qué contentos estaban mis padres, familiares y amigos viéndome tomar posesión! ¡Llegar a la cumbre desde la humilde condición de maestro! ¡Qué bien me vino, pensaba en mi delirio, haber ejercido la profesión desde la escuela rural hasta la universidad!

Debo confesar que fui un ministro con suerte. En ese onírico tiempo se gozaba en España de la más perseguida aspiración gineriana e institucionista: mantener las decisiones sobre educación al margen de los vaivenes políticos. El ministerio tenía una estructura muy simple: pocos departamentos y poca gente, pero con experiencia docente, formación académica, sensatez, generosidad y entusiasmo, sin más ambición que trabajar para que niños, adolescentes y jóvenes aprendieran a convivir, a disfrutar con los saberes, a participar en el aula y a comportarse debidamente en la calle y en sus casas. Así se reflejaba en sus manifiestos y en sus actos. Las familias colaboraban con los centros dispuestas a enfrentar cualquier problema que pudiera acontecer a sus hijos, graves en ocasiones. Los maestros y profesores, aliviados por la estabilidad legislativa, trabajaban coordinados con todos los implicados en la educación y formación de la ciudadanía, dentro y fuera del centro. Y yo mismo, el ministro, despreocupado de la polémica política, dedicaba buena parte de mi tiempo a estancias, prolongadas a veces, en aldeas, pueblos y ciudades, integrándome en los quehaceres escolares y en otras actividades populares. Conseguí una visión tan cercana de la educación que sentí nostalgia de mi condición primera de maestro.

Pero el mismo sofoco me despertó. De vuelta a la realidad, hice lo habitual: interesarme por la educación a través de la prensa, la radio, la televisión, los programas electorales, el Parlamento... y, en la Facultad de Educación, dar clase, que así

Curso 2010-2011

se dice, y reunirme ¡Cuál no sería mi frustración que decidí volver a la cama y dormir con el deseo de atrapar de nuevo aquel sueño tan esperanzador! ¿Será posible algún día?



En el Archivo Histórico de l'École Polytechnique, donde se conservan los cuadernos de Alfred Cornu con los experimentos y cálculos para la determinación, por primera vez, del valor de la constante de la gravitación universal. París, 2010.



Escuela

(2009 – 2014)

Curso 2011-2012

El síndrome

Al síndrome de la vuelta al cole me refiero, síndrome postvacacional que al parecer afecta a buena parte de la población. Se habla del trauma temporal de los estudiantes, y de los trabajadores de cualquier edad, que puede desembocar en depresión. Se recomienda incluso la toma de *adaptógenos* para combatir el malestar. Y se prescriben acciones encaminadas a minimizar los posibles riesgos psicológicos. La incorporación de esta propensión depresiva, como un problema más, al panorama educativo es cosa de los últimos tiempos. Obviamente el tránsito de la holganza vacacional al trajín escolar supone un esfuerzo poco estimulante. Pero de ahí a catalogarlo como casi una enfermedad, creo que es una exageración. Y más aún, asumirlo socialmente como un mal no beneficia a los escolares. Al contrario, se puede convertir en un recurso para retrasar la incorporación plena a las aulas. Tretas para evitar la escuela ha habido siempre: los gozosos novillos; la simulación de jaquecas y dolores de cabeza; la ingenua invención de días festivos que no colaba y tantas otras.

Un ejemplo. En mi niñez, los martes tocaba aritmética. Pues bien, siendo materia difícil de digerir, al levantarme, solía decirle a mi madre que tenía angustia, ganas de vomitar. A lo que mi madre no dudaba en responder: “En la escuela se te quita”. De poco valía el simulacro. Y lo peor es que si me ponía cansino con la “dolencia”, acababa yendo a la escuela, por supuesto, y además sin desayunar, para “no cargar el estómago”. Respuesta homóloga al dicho de un viejo y experimentado médico de mi pueblo, discípulo y amigo de Cajal: —“Contra la depresión, azadón”.— Que aun sonando brutal, no tenía otro significado que inducir al paciente, posible

“enfermo imaginario” por la subjetividad del trastorno, a que se sobrepusiera ante una probable flojera de voluntad.

Si la escuela, el instituto, los estudios en general estuvieran diseñados para despertar entusiasmo, para paladear los saberes como algo único y privilegiado. Si los maestros y profesores lo sintieran de igual manera, y así los transmitieran, quizá las vacaciones se harían largas para todos y la vuelta sería un momento deseable. ¡Cuesta tan poco soñar!... pero, lamentablemente, las ocurrencias y los tijejetazos lo ponen cada vez más difícil.

Rubalcaba

No hacía falta ser adivino para apostar porque Rubalcaba, tarde o temprano, se haría con el mando en el PSOE. Bastaba un poco de sentido común y sensatez. Así sucedió a comienzos del verano. En mi opinión, tarde. Aunque sabemos que “nunca es tarde, si la dicha es buena”. Es candidato a presidir el próximo Gobierno. Si llega a serlo, asunto difícil, pero no insuperable, como yo mismo deseo y muchos más, será el primer presidente del Gobierno con la condición de ministro de Educación, dando por hecho que será otra la persona llamada a desempeñar dicha cartera, naturalmente. Tendrá esa condición no porque lo haya sido antes, incluso aunque no lo hubiera sido, la tendría. Esperanza Aguirre, preside la Comunidad de Madrid, y fue ministra de Educación. Mariano Rajoy aspira a presidir el Gobierno y también lo fue poco más de un año. Pero ninguno de los dos ostenta esa condición que le atribuyo a Rubalcaba. Me explico.

En el número 3887 de *Escuela*, en el curso pasado, escribí que Rubalcaba lleva la educación “en la sangre”. Y así es. Su visión de cómo ha de ser la política educativa no procede de una preparación específica en este terreno. No es lo que suele calificarse como un experto. Su visión es empírica, producto de cómo entiende la formación de la ciudadanía, la participación social, el bienestar de los pueblos, la importancia de los saberes y la repercusión de los valores en las conductas individuales y colectivas. Y desde esas realidades o deseos, para que se consoliden o generen, induce cómo ha de responder el sistema educativo.

Si ocupa la presidencia del Gobierno, el ministro de educación de turno tendrá en él tan provechoso colaborador como incisivo crítico. Seguro que no sucederá lo que está sucediendo en esta legislatura: que el ministerio de educación se ha desparrramado entre intentos vanos; algún nombramiento desafortunado, por insolvente; retrocesos inexplicables; dejación de competencias; y, lo peor, en largos silencios más sintomáticos de incapacidad y desorientación que de reflexión.

Postdata: me satisface coincidir con Rubalcaba, entre otras muchas cosas, en un principio que vengo refiriendo desde hace años: “la educación cuesta, pero la ignorancia sale más cara”. Quizá dicho por él, se tenga más presente donde corresponde.



Con Josep Borrell, Carlos Berzosa (Rector UCM), Cándido Méndez y Ramón Rodríguez (Director Cursos de Verano). Curso de Verano de la UCM "Tecnología, Sociedad y Mundo Laboral". El Escorial, 2003.

Precisiones inevitables

Las abruptas disposiciones que el PP está ejecutando en algunas comunidades autónomas —afrentas, sin miramientos, a la enseñanza pública— y las protestas correspondientes, exigen algunas precisiones sobre el sistema educativo. Hoy, y en lo sucesivo, me ocuparé del asunto.

Para empezar, evitemos tópicos: ni el sueldo, ni las horas lectivas, ni el número de alumnos son determinantes para la calidad educativa. Si se echa la vista atrás (recomiendo las Memorias del merecidamente celebrado Instituto Escuela, paladín del institucionalismo), si maestros y profesores veteranos recuerdan el desempeño de su oficio, o si se recurre a la historia de la educación en el mundo puede constatarse que las variaciones numéricas en tales conceptos poco influyen en el éxito o en el fracaso escolar, que por otra parte son de ambigua definición. Dependen de los momentos y respecto a qué. Aprender a leer, escribir y hacer cuentas, fue en tiempos una medida del éxito; en otros, memorizar cuanto más mejor; ahora, no sabemos bien qué medir y con qué garantías de que sean indicadores de éxito escolar. Parece

ser que una referencia es sacar buena nota en los informes PISA, de tanto eco mediático. No lo comparto, porque considero la medida coyuntural, restringida y, desde luego, nula en ámbitos cruciales de la formación, la educación y las conductas personales y colectivas. Ciertamente, cuanto más sueldo, menos horas y menos alumnos mejor para el ejercicio profesional, pero poco más. Vayamos al fondo del asunto: qué queremos de la educación obligatoria y cómo conseguirlo. Repensemos, vuelvo a repetirme, la escuela y la ESO. Porque no está claro. Ni siquiera, y esto es lo grave, para maestros y profesores públicos y privados, más allá de los consabidos idearios.

Entre otros factores que han desdibujado los fines de la educación básica, cito dos que, en mi opinión, son excesivos y devastadores: el optimismo psicopedagógico imperante a partir de los años 70, convirtiendo en “papeleo” tareas antes implícitas en la actividad docente (programar, objetivar, evaluar, tutorar, informar...) y la obsesiva fijación en que la escuela debe ser el centro neurálgico para cualquier capacitación (intelectual, deportiva, musical, moral, religiosa, emprendedora, artística...). ¿Son irremediables?

Sosiego

En la columna anterior apuntaba cómo los excesos psicopedagógicos y curriculares, elevados por algunos a la categoría de creencias, desorientan los fines últimos de la educación obligatoria. E inevitablemente repercuten en la formación de maestros y profesores. Los grados para maestro y el máster de secundaria han procurado la formación generalista, en los primeros, y la inmersión práctica en la actividad docente, en ambos, sin poder evitar materias específicas en los grados para dar cobertura a enseñanzas evitables en la escuela. Otro gallo nos cantarí, si hace años, se hubieran aplicado recortes por esta vía. Y no salir, ahora, por donde más duele y menos remedia.

Los recortes del PP, que no han hecho más que empezar, no van más allá de la epidermis del sistema educativo, aunque el calado de sus consecuencias pueda ser la lamentable retroacción de la escuela pública a los tiempos de las “escuelas de pobres”; las protestas consiguientes, aunque pretendan ir más allá del descontento laboral en defensa de los avances conseguidos en la enseñanza pública, poco dejan entrever el descontento por la confusión sobre los fines de la educación obligatoria, que está en la raíz del malestar y el desencanto docentes. Poco que ver, recortes y reacciones, con la calidad del sistema, aunque obviamente repercuten ambos en el deterioro del día a día escolar. Por otra parte, las opiniones viscerales de quienes ignoran los entresijos del sistema educativo, y las de quienes conociéndolos actúan desde uno u otro lado para reducir al contrario, no facilitan la entrada en materia debidamente ni el ponerse de acuerdo en lo sustancial, en lo irrenunciable para

favorecer una sociedad donde sea posible convivir, trabajar, comunicarse, estudiar, gozar, fracasar, triunfar, disentir, cooperar... sosegadamente.

Sosiego, sí, sosiego, es lo que falta en los centros docentes. El ambiente es compulsivo, frenético, como si no se fuera a llegar a tiempo. ¿A dónde? A terminar el libro, por ejemplo. El aula más que estancia donde prime la confianza, el entusiasmo, el diálogo, la acción en común, es lugar de paso. Y sobre todo, lugar donde examinarse. Y examinarse de todo, porque la nota es lo que ahora dignifica las enseñanzas, no el disfrute y la complacencia de los saberes. ¡Qué error!

Otra escuela es posible

Las reformas educativas, para que sirvan a la sociedad que hemos generado, donde las alteraciones del “orden establecido” son voraces, súbitas y altamente destabilizadoras, ni son fáciles ni están al alcance de cualquiera. No caeré, por tanto, en atribuirme dotes adivinatorias que no tengo. Pero sí me atrevo, desde la experiencia docente, el estudio y el reconocimiento de la complejidad social imperante, a proponer algunas ideas más allá de las meras ocurrencias, que por desgracia vienen siendo con demasiada frecuencia el origen del parcheo que nos caracteriza.

Para meterse a fondo en la renovación de la educación básica (primaria y ESO) a que me refiero —que debería residir en la escuela— las administraciones educativas tienen que estar convencidas de su necesidad, preparadas para afrontarla y dispuestas a tomar decisiones a costa de lo que sea preciso. No parece que sea esa la intención, a juzgar por la dedicación al maquillaje a base de disposiciones que van y vienen sin dismantelar el deficiente escenario de esta etapa educativa: el bien raíz de la formación de los pueblos. Ni la pasada legislatura de Zapatero, la de la militancia a ciegas y la mediocridad, ha contribuido a adaptarla y fortalecerla, bajo la aseada tutela del ministro Gabilondo, ni lo harán Rajoy y su ministro Wert, si solo se refugian en los recortes, jibarizando lo establecido: es decir, empeorándolo. Claro que quizá sea, lo que hay y cómo va, lo que nos merecemos a juzgar por la escasa relevancia del ministerio del ramo entre políticos, medios de comunicación y público en general: no suele contar en las quinielas de los ministrables. La atención se centra en “los ministerios más importantes”, como le oí decir a Bono, refiriéndose, presuntuoso como siempre, a su paso por Defensa. Los otros: Economía, Hacienda, Fomento, Exteriores y poco más.

A pesar de la secular tibieza administrativa con el sistema educativo y sus auténticos protagonistas —maestros, profesores, alumnos y padres— no se puede perder la esperanza en una escuela distinta para un mundo tan distante del que sirvió de referencia a la estructura educativa vigente. Principio de partida: distribuir equitativamente las responsabilidades sociales, educativas y formativas. La “solución” en la próxima columna.

La “otra escuela”

A lo largo de la historia se han transformado organismos, industrias y procesos para facilitar la mejora del bienestar social, superando, cuando se ha terciado, protestas tan legítimas como atroficas. Pues bien, al igual que se está sugiriendo en otros ámbitos (de *repensar*, se habla), considero que se dan las condiciones para afrontar una repaso a fondo del sistema educativo. Del reconocimiento oficial de la escuela como necesaria —obligatoria, con el tiempo— para la ciudadanía a mediados del siglo XIX hasta hoy, la sociedad se ha venido dotando de instituciones públicas y privadas con fines educativos y formativos. Me refiero a *otra escuela* como resultante de la implicación de estas instituciones en una acción educativa única y global, complementándose, sin solaparse, con los centros escolares. A la escuela actual (en la que, recuerdo, ubico la educación básica), “no le cabe más”. Las administraciones la han saturado de obligaciones académicas y responsabilidades sociales. Se trata de “repartir juego” y optimizar los recursos en la consecución de un fin común: la formación ciudadana para la vida y para el trabajo. No de manera coyuntural, ahora por la “crisis”, no. Es por necesidad para el bien común. Empezar acciones con los presupuestos públicos, incluso las iniciativas privadas en la forma que se convenga, obliga a la búsqueda coordinada de beneficios para las familias, evitando la dispersión y el consiguiente despilfarro. Los tiempos y espacios dónde se adquieran conocimientos, destrezas o cualquier capacitación para la formación individual y colectiva no deben condicionar la actividad, ni inducir a categorías, a las que tan dados somos, según dónde y cuándo se realicen. Basta con que los responsables diseñen y programen las acciones, así como su evaluación y seguimiento, de acuerdo con la legislación educativa. Y a trabajar cada cual desde su sitio. Trabajo colaborativo ímprobo, sin duda, pero provechoso para la comunidad beneficiada, incluido el vecindario fuera de la edad escolar. También para los propios establecimientos que contribuirían a la cultura y entretenimiento populares, desempeñando, además, cometidos reglados a los que responder. A título de ejemplo, concluiré en la próxima columna con una hipotética “reconversión escolar”.

Una reconversión escolar

Mala reconversión sería empezar por la cantinela de los recursos. Parto de lo que hay, de su uso a pleno rendimiento y con entusiasmo. Cambio estructural: el primer ciclo de la ESO en la *nueva escuela*, impartido por maestros; el segundo, en los institutos. Ambos, con retoques curriculares. La educación infantil: como está. Sería deseable extender la gratuidad de 0 a 3 años. Aunque son muchos los asuntos, me limito a las enseñanzas.

Se impartirían en el centro escolar, en horario de mañana, las siguientes áreas: lenguas (castellana, extranjera y la propia de la comunidad); científico-matemática; geografía e historia de España y Universal; y formación ciudadana que contendría principios de economía (global, nacional, local y doméstica), conducta urbana, libertad y responsabilidad social, circulación vial, iniciativa emprendedora, principios de derecho laboral, estructura política de las democracias en contraposición con las dictaduras e igualdad y respeto a las diferencias. La metodología estaría basada en la indagación, trabajo conjunto, exposición y diálogo, con tiempo para la reflexión y el contraste de pareceres. Evaluaciones: junio y septiembre. Promoción automática, con refuerzos para quienes lo precisen.

La adquisición de competencias musicales, plásticas, físico-deportivas, informáticas, tecnológicas, religiosas y otras de interés se coordinarían entre el centro escolar, en horario de tarde, y los establecimientos municipales donde se estén practicando (aulas y talleres de música, de actividades artísticas, de informática; polideportivos; organizaciones religiosas...). Si no hay, habría que limitarse al centro escolar. En estas enseñanzas podrían participar maestros jubilados y estarían abiertas al vecindario, en calidad de alumnos o de profesores. Especial atención exigen las escuelas de idiomas para contribuir a la enseñanza bilingüe en las áreas matutinas. Estas competencias no estarían sometidas a evaluación. Se que la mentalidad cuantitativa dominante conduce a la perversión de considerar lo no evaluable como una depreciación. Alguna vez saldremos de este bache y se apreciará el bagaje creativo y cultural sin referirse a las “notas”. Para esta reconversión sería crucial la inspección educativa, que bien podría cambiar de nombre, redefinir sus funciones y colaborar en el día a día de la *nueva escuela*.

Ministro Wert: ¡Qué cansancio!

Vuelto a la realidad, tras el escarceo por la *nueva escuela*, me encuentro con usted, ministro Wert. Y a usted me dirijo. Si fuera otro, de cualquier procedencia, igualmente lo haría; y tal como va esto me temo que en el mismo tono. Otra vez el manido discurso, ahora en palabras de Rajoy, repetidas por usted: “un sistema educativo tienen que prestar atención a los profesionales que lo hacen posible”. Y seguidamente: “Para ello hay que establecer un sistema nacional de acceso a la función docente para atraer a la docencia a los mejores profesionales, primando el mérito y la capacidad, reconocer su autoridad e incentivar su labor”. Estoy al borde de la jubilación, empecé a transitar por las escuelas nacionales a los 17 años, no he hecho otra cosa que dedicarme a la enseñanza en sus distintos niveles. Pues bien, llevo todo ese tiempo escuchando esas u otras retahílas parecidas. Creo que estoy legitimado para exclamar: ¡Qué cansancio!

Cómo agradeceríamos los profesionales del ramo el enmudecimiento de nuestras autoridades, solo roto para poner en marcha mejoras de la profesión en todos los órdenes, incluido el dinerario, por prosaico que suene. A la vista de cómo les va a otros, con igual o menor rango académico y dedicación, también cuenta para primar el mérito, incentivar y dotar de autoridad. Ese “¡y tú más!” en que se ha convertido la confrontación política, además de un *modus vivendi* para muchos, no conduce al tan pregonado como insatisfecho *bien común*, ni a “la calidad y excelencia educativas”, latiguillo que tan bien parece sonarles, señoría. Es pronto, pero todo apunta a que usted va a ser un ministro periférico. Ha habido otros; su antecesor, sin ir más lejos. Si no fuera por la trascendencia de la cartera que desempeña, podríamos hacer oídos sordos mientras usted se distrae en ese barrizal llamado *pacto*, en la reforma de los temarios para oposiciones o en qué debe consistir la educación para la ciudadanía (a poco que pregunte a cualquiera de la calle le darían pistas sobre cómo debe ser un buen ciudadano). Eso es periférico. Busque respuestas a la frustración social de jóvenes y adolescentes, métase hasta dónde sea preciso para ilusionarlos con los estudios. Y medie con quienes tienen en su mano las llaves del bienestar: que estudiar, además de un trabajo gustoso, sea útil para vivir.

¿Quo vadis, ministro?

Estrategia: “lo malo” cuanto antes, a la espera que llegue “lo bueno” en la agonía de la legislatura y capitalizar electoralmente aquellas medidas paliativas. Pero el tiempo pasa inexorablemente; para newtonianos y para relativistas. Para usted, ministro, también, aunque su estilo y método sean más bien cartesianos: limitados por la cuadrícula, la rigidez de las creencias, la rotundidad de las cifras y el acatamiento. Me pregunto: ¿Va a seguir enfrascado en recortes deslavazados, en lo que ya calificué como *jibarización* del sistema educativo, o va a entrar en las estructuras? Afrontar la realidad exige convicción, tener un horizonte, y a usted se le ve desorientado. Habla con esfuerzo, como si tuviera la boca seca, aunque los “ajustes” sean tajantes; pero dejando la decisión última en manos de las Comunidades Autónomas. ¿Y si alguna o ninguna le hicieran caso? Tanta inconsistencia le lleva a decir frases como esta: “No habrá perjuicios directos, ni siquiera indirectos para la calidad de la enseñanza”. ¡Vaya frase para valorar la comprensión lectora en los PISA, que tanto gusta citar! No, ministro, hay que remangarse más. Y cuanto antes. Ya sé que para ser ministro no ha tenido que superar ninguna prueba ni acreditar un currículo específico. Debí ser algo así: “He pensado en ti para Educación. ¿Quieres?”, dijo Rajoy. Y usted, tras el protocolario titubeo: “Si quiero”. Y así se consumó la unión gubernativa hasta que las urnas o un cataclismo los separe. Pero ese compromiso lleva una carga de futuro irrenunciable, arriesgada, que no se resuelve con picotazos dolorosos sin saber qué curan. Aunque a la larga nos va a doler más lo que está dejando de hacer.

No estoy en contra de recortes, ajustes, rendición de cuentas, u otras acciones, si son necesarias. Y muchas lo son. Estoy contra la falta de una visión de conjunto: un diseño del sistema, optimizando lo que ya está al servicio del mismo, que es bastante, e involucrando en él, *escolarizando*, los recursos sociales destinados a tareas culturales, formativas y educativas. Desde la responsabilidad como profesor y ciudadano, no me limito a discrepar: hago propuestas. Tan inútil es la protesta, sin alternativas, como la poda sin saber hacia dónde han de orientarse las ramas. Eso es lo que usted necesita urgir a su “sanedrín”: hacia dónde vamos. Y explicarlo. Entonces, hablaremos.



Entrega de Premios Educativos patrocinados por El Corte Inglés. Madrid, 2007.

Profesores eméritos

Como este asunto, la reincorporación de profesorado jubilado a determinadas actividades docentes, ha formado parte de las sugerencias para la *nueva escuela*, y últimamente algunas Comunidades Autónomas coinciden haciendo propuestas en esta dirección, es oportuno darle una vuelta. Ante todo dejar claro que ésta no es una medida anticrisis; algunos venimos hablando de ella a partir de las jubilaciones LOGSE, mucho antes de los recortes, cuando España “iba bien”. Respecto a la denominación, sería más adecuado llamar “maestros eméritos” a los destinados a

las escuelas y “profesores eméritos” a los de institutos y centros de formación profesional. Y algo que conviene resaltar y decir cuanto antes: no debe acarrear ningún tipo de gasto ni remuneración, ni por supuesto reducción o ajuste de las dotaciones profesoras, titulares e interinos, de los centros. Si la intención fuera ésta, se trataría de una inadmisibles y reprobable trampa. Ni siquiera deben aceptarse sustituciones puntuales que acaban convirtiéndose, como todo lo “de momento”, en parches permanentes.

¿Qué razón justifica esta vuelta a las aulas? La más valiosa y elemental: aprovechar lo que con los años han aprendido y practicado en el desempeño de la profesión. Y aprovecharlo, especialmente, en acciones relacionadas con la formación inicial, en su fase de grado y máster, y con la formación permanente de quienes están en activo. Es un reconocimiento a la experiencia, una optimización del capital humano generado desde el propio sistema educativo y un apoyo para la formación de maestros y profesores, que dicho sea una vez más son la base incuestionable del **éxito escolar** a que debe aspirar la actividad docente y del **éxito social**, al que se le presta escasa atención porque no es “evaluable” en el sentido cuantitativo del término, cuando tiene una trascendencia, para la vida individual y colectiva, superior a los resultados estrictamente académicos.

Ser “reincorporado”, sin más limitación temporal que la impuesta por el entusiasmo y la capacidad de trabajo, es un mérito y un compromiso. A sabiendas que hay maestros y profesores que están mejor jubilados que en las aulas, sólo han de tener cabida los que estén dispuestos a interesarse e interesar a los demás por procurar una educación primaria y secundaria estimulantes, útiles y adecuadas a los tiempos revueltos que vivimos.



Escuela

(2009 – 2014)

Curso 2012-2013

Propósitos

Empieza el curso 2012-2013. **Pronóstico seguro:** la foto de las autoridades educativas “interesándose” por la predisposición de niños, niñas y jóvenes para afrontar los estudios; discursos impecables sobre la importancia de la educación para vivir, trabajar, competir y “salir de la crisis”; y, por supuesto, solemnes declaraciones repitiendo que las decisiones tomadas y por tomar procuran “mejorar la calidad educativa”. **Pronóstico dudoso:** que eso sea verdad. Y lo más dudoso: que muchos de los que se retratan y hablan sean conscientes de la responsabilidad y alcance de lo que dicen. Estamos tan acostumbrados a escuchar lo uno y que se disponga lo otro, que son precisas arriesgadas acrobacias mentales para esperar lo que debiera ser: poner manos a la obra en la reforma del sistema educativo desde sus propias entretelas. No me canso de repetir, y no es una ocurrencia sino una convicción surgida de la realidad vivida antes y ahora, que estamos en el límite de la validez académica y social del sistema; que no supone estar peor que antes, sino no estar a la altura de las circunstancias.

Propósito de partida: erradicar las nostalgias legislativas. Desprenderse de las ya atávicas leyes educativas, por recientes que sean, vistas desde las perspectivas educadora y formativa a que deben aspirar. Ecos de un antaño próximo pero inserrible en muchas de sus formas para un hogaño que se transforma con enorme celebridad, descolgando del proceso la eficacia que el sistema educativo ha venido teniendo. De la misma manera que descubrimientos como el bosón de Higgs pueden

remover los fundamentos de la ciencia y la concepción del universo; que la economía exige propuestas rompedoras que faciliten trabajo para todos y bienestar social; que sea posible comunicarse con y desde cualquier rincón de la Tierra; o que, por el contrario, las ocupaciones política, sindical, episcopal, bancaria, judicial y empresarial hayan caído a mínimos en la estimación de los ciudadanos, el sistema educativo no puede continuar anclado en su estructura inicial: la ley Moyano de 1857. Los ciudadanos, que siguen confiando en los maestros y profesores, merecen ese esfuerzo. Veremos qué nos depara el nuevo curso, expectantes ante la reforma Wert que por ahora no va más allá del recorto y pego en el más literal de sus respectivos significados. Desde “mi pupitre” procuraré prestar atención y contarle.

¡A por ellos!

Qué fácil lo tienen ustedes, señorías, cebarse con ellos, con nosotros, los funcionarios; salvo cuando les toca oposición que parecen más cómplices y comprensivos. Pero no, ahí estamos para lo que ustedes tengan a bien. Será que como somos de la “casa” nos toca pagar los desperfectos más que a los demás, llamémosles transeúntes, que por cierto algunos disponen y transitan por ella “como Pedro por su casa”, valga la redundancia. Con lo fácil que es mirar alrededor y ver otros gremios por dónde meter mano. El primero, el de ustedes, que han convertido en oficio lo que debería ser un servicio ocasional, meritorio y de remuneración más testimonial que abusiva, como es, a tenor de los gastos que acarrea mantenerlos. Pero, claro, como han convenido que eso es “el chocolate del loro”, pues nada que el “loro” siga atiborrándose de tan suculento manjar. Y no digamos si se adentraran en las frondosas redes de los “sin IVA o con IVA”, donde habitan como racimos profesionales de toda procedencia. Y qué decir de los insignes gestores de nuestra pobreza: los eminentes banqueros y sucedáneos que nos descalifican sin compasión y acaban en sus casas, no en la de todos que al parecer es la nuestra, con jubilaciones y compensaciones millonarias.

Como, además, esta “gracia” se la ríen a ustedes muchos ciudadanos, complacidos —“vulgo municipal y espeso” que decía Rubén Darío— porque vayan ¡a por ellos!, pues miel sobre hojuelas. Claro que esos ciudadanos quieren buena educación para sus hijos y nietos: que en la escuela se inicie la formación académica, la solidaridad y la conciencia social; que los institutos y centros de formación profesional orienten exitosamente hacia los estudios superiores o los oficios; que la universidad proporcione títulos solventes para ser alguien en la vida; en definitiva, que maestros, profesores y administrativos trabajen, se esfuercen y garanticen el porvenir de las nuevas generaciones. No importa que reduzcan personal, que aumenten las horas y los días, que disminuyan los sueldos, que

pospongan las jubilaciones. Parece ser que eso no debe influir en la entrega al “sagrado” servicio público. Pues han de saber ustedes, señorías y ciudadanos complacidos, que influye. ¿Qué pasaría si un día, hartos de tanto aportar a la “casa”, decidiéramos abandonar y dejarnos caer todos los funcionarios sin miedo al más allá? Podríamos intentarlo.

Sí, es ideológica

Preguntado en la SER si consideraba ideológica la reforma Wert, no dudé la respuesta: sí. Y lo digo de todas. Porque en la trastienda de las reformas educativas siempre hay una ideología que, con más o menos ostentación, las fundamenta. Ésta no es una excepción. Es una reforma ideológica que, por el hecho de serlo, no la descalifica. No hay que tener reparos, ministro, en reconocer que lo es. No hay porqué exculparse, como suele hacer usted en entrevistas y comparecencias. Así es y seguirán siendo las reformas educativas en tanto no se consiga —¡largo me lo fiáis!— aislar y proteger la educación de la bandería partidista. ¡Quimera de ilustrados, institucionistas y regeneracionistas del pensamiento español!

Tampoco hay que exagerar. La ideología subyacente al alcance de nuestro próceres dista mucho, hoy, de la primera acepción del diccionario de la Academia Española: “doctrina filosófica centrada en el estudio del origen de las ideas”. Sí se aproxima a la segunda que considera como tal, simplemente, el conjunto de ideas de un movimiento político. Y todos, con desigual claridad, algunas ideas tienen. En las ideologías reside la discrepancia legítima, pero también el rechazo visceral y sistemático que diferencia a los auténticos políticos, ideólogos de la primera acepción, de los meros contrincantes asociados a la segunda. Más abundantes, lamentablemente, que aquéllos.

Una salida para neutralizar las ideologías en educación es echar mano del tan traído y llevado “pacto”, que desde la oposición suele ser un desafío sin expectativas de éxito y desde la gozosa mayoría parlamentaria una invitación a comulgar con ruedas de molino. Lo más que se consigue, siempre en el caso de gobiernos minoritarios, son apaños, transacciones y componendas a cambio de alguna compensación a unos cuantos. Recurren al “pacto” con la boca pequeña, como queriendo manifestar una preocupación, que en realidad no tienen, por el bienestar social a través de la educación. Las “líneas rojas” de las respectivas *filias* impiden unificar acuerdos. Como esto es así inexorablemente, me aplicaré el proverbio chino “más vale encender una bujía que maldecir la oscuridad” para analizar la reforma Wert, a medida que se vayan produciendo las entregas. Lo haré con la ecuanimidad que permita mi convicción sobre la obsolescencia de las raíces de nuestro sistema educativo. Y, ¡cómo no!, desde mi modesta ideología.

Una, grande y libre

Yo tampoco, president Mas, quiero que vuelva aquella España. Y quiero creer que ese es el sentir de todos los españoles que la padecemos, salvo algún reducto insignificante. Sin embargo creo que eso es lo que usted quiere para Cataluña: una, porque usted, ustedes, quieren ser unidad de destino en Europa; grande, porque se consideran muy trabajadores y prósperos; y libre, libre de España, no de aquella lejana y sin retorno, sino de la actual e inmediata, de la que estando al borde del abismo usted aprovecha para sacar tajada. ¡Edificadora lección de democracia y oportunismo político! Para sus propósitos, están muy mal elegidas, aunque sé que usted simboliza en esas palabras lo que realmente significan: el horror al franquismo. En eso estamos de acuerdo, siempre que se precise de qué horrores hablamos. Uno, por ejemplo, el encarcelamiento largo o intermitente que padecieron muchos “rojos”, como todavía llaman algunos a quienes legítimamente defendieron sus derechos. Entre ellos, mi padre. No se cómo le fue a usted y a su distinguida familia.

Llevando el discurso a mi terreno, la educación, las alarmas ante la propuesta Wert se disparan como una lamentable vuelta a los años 60, “a los tiempos del NODO”, dicen. Quienes así se manifiestan deberían precisar a qué se refieren. Se estigmatiza la educación de entonces como si hubiéramos estado poseídos por el demonio. Demonios hubo, claro, pero las escuelas nacionales, los institutos y las universidades públicas estuvieron regentados en la mayoría de los casos por maestros, profesores y catedráticos ejemplares, más allá de rezos, consignas y cánticos. Cumplidores y transmisores de unas enseñanzas y conductas que, con demasiada ligereza, rechazan muchos que por edad no las recibieron, otros por conveniencia ideológica y algunos, usted entre ellos, porque fueron a elitistas colegios de pago. En aquellos centros se formó gran parte de una ciudadanía que ha dado ejemplo de transición democrática. Y muchos, gracias a las “becas para pobres” de los Ayuntamientos y a las del Patronato Nacional de Igualdad de Oportunidades, realizamos con esfuerzo y provecho estudios superiores. Le recomiendo, president, la lectura de *El Maestro*, editado en Barcelona (1955), del que es autor el nada sospechoso de franquista Ángel González. Del perfil descrito por tan reconocido poeta hubo muchos maestros en la denostada escuela de los años 60.

De Bolonia, ¿qué?

“De Bolonia, ná”/“¿pues no dicen, que...?”/“dicen, pero ¡ca!”. Remedo del chirigoteo para mofarse de las bodas pospuestas sine die. La frivolidad, como los excesos, pueden ser ilusorios paliativos para la frustración.

Permítaseme. Ya puestos, puede complementarse con: “Entre todos la mataron y ella sola se murió”. Me refiero al Bolonia del profesorado que con esfuerzo, entusiasmo, tiempo, consultas y amplia participación llegó a término con las órdenes ministeriales de 27/12/2007 para los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria y el master en Profesorado y que por la incompetencia y desidia de algunas autoridades educativas y académicas, en connivencia con la dejadez de buena parte del profesorado universitario, fue decayendo, casi desde sus orígenes, hasta quedar en el “agua de borrajas” que se ha convertido. Me consta que hay responsables de la organización de grados y del master que desconocen aquellas órdenes, dedicando un tiempo inútil a “inventar la pólvora”. ¡Sálvese quien pueda! Lo cierto es que no haber hecho las cosas a su tiempo, ha descalcificado el potencial de aquella reforma. ¿Cómo vamos a continuar? Porque en la propuesta Wert, del profesorado ni “mu”. Quizá se haya reservado para una próxima embestida, siguiendo el símil taurino tan del gusto del ministro.

También han contribuido, cómo no, algunos “expertos” —charlatanes, más propio— que sobreponen el desánimo, resaltando debilidades, que las hay, al estímulo, resaltando fortalezas, que también las hay. Absurda práctica de entender la oposición como una sistemática negación del contrario, o lo que es peor, obstaculizando lo protagonizado por otros al margen de matices ideológicos. Y envolviendo tales despropósitos, la constante histórica de nuestro sistema educativo: el desinterés administrativo por la formación de maestros y profesores. Ámbito, este, dominado por el pensamiento gaseoso: prometedores y retóricos elogios a la profesión (“mucho te quiero perrito, pero pan... poquito”, vendría bien aquí), optimismo psicopedagógico ignorando la realidad del día a día escolar, intrusismo que permite a cualquiera enzarzarse sobre lo que debe hacerse o no en escuelas, institutos y universidades... Basta echar mano de la historia de la educación en España, de hemerotecas, de actas de seminarios, congresos y simposios, y de la infinidad de discursos políticos para constatar tamaña vacuidad. Así nos va.

Deseducación en valores

Interrumpo la secuencia de las columnas previstas porque ¡ya está bien! No puedo callarme ante el desfile de corruptos que están arruinando el esfuerzo y el dificultoso entusiasmo demostrado por la ciudadanía para salir adelante. Que todavía no se haya producido una revuelta popular ante tanto escándalo protagonizado por empresarios, banqueros, curas, monjas, realeza, alcaldes, concejales, senadores, diputados, presidentes, desafectos e insumisos a las leyes, tesoreros... es una muestra de la educación en valores que subyace en la gente normal, en la gente de la calle, tragándose tan descomunales abusos con la esperanza en que alguien los ataje con contundencia y nos permita vivir como merecemos. Y que a la vez se

haga justicia con quienes no son transgresores ni corruptos. Ya no vale eso de que “todos no somos iguales”, que “hay muchos honrados y cumplidores”. No. Si no se desmantelan con dureza las corrupciones y se impiden con resolución las afrentas a la legalidad, de forma que verdaderamente “cada palo aguante su vela”, seguirán hundiéndose en el mismo saco los facinerosos, los arrogantes, los consentidores, los ignorantes, los tibios y todos sus entornos. Lo malo, lo triste e injusto es que en ese naufragio vamos todos a pique.

Es curioso que entre tan distinguidos protagonistas estén quienes se enzarzan periódicamente, según el turno en los gobiernos estatal o comunitarios, en esas disputas bizantinas sobre la educación en valores, la educación ética y cívica, la educación para la ciudadanía... la moral individual y colectiva que, en definitiva, debe generarse en las escuelas e institutos, que tanto parece preocuparles por el bien de las generaciones en formación. Cuando deberían saber —lo saben— que no hay mejor lección, en lo que a valores se refiere, que predicar con el ejemplo. Pero ¡vaya ejemplos! Ustedes, a políticos, sindicalistas y otros agentes sociales me refiero, que han llegado tan alto —muchos, por dudosos méritos— como para intervenir en la aprobación o rechazo de las leyes educativas, hagan un esfuerzo para legitimarse en tan crucial cometido. Atrévanse y den ejemplo con su conducta personal y pública, del significado y la trascendencia social que tiene la educación en valores. Empezando por el primero y principal, el presidente Rajoy, peligrosamente adicto a la permisividad, la omisión y el ocultamiento. Ustedes también son escuela: ¡hagan sus deberes de una vez!

Lo básico y lo adicional

Ateniéndonos a las definiciones académicas, básico es lo fundamental; lo adicional, añadidura. En consecuencia, básico es de lo que no puede prescindirse y adicional lo que lustra y complementa lo básico. Veamos en qué forma entiendo estas categorías en relación con las competencias establecidas para la educación obligatoria. Asunto resbaladizo, limítrofe entre la presunta validez para lo tenido, elogiosamente, como progresista y lo tenido, peyorativamente, como tradicional. Asunto que, obviamente, atañe a la ley Wert que se avecina, como a toda ley educativa cualquiera que sea su procedencia.

Valorar las reformas “respecto a” es lo rutinario, acostumbrado y más cómodo. Centran las críticas o alabanzas en las faltas o excesos respecto a la referencia elegida: la ley educativa más afín ideológicamente a los opinantes, por identidad o conveniencia. Es una actitud legítima, coherente y a tener en consideración. Genera discrepancias que deberían ser atendidas con diálogo y acuerdos. Suelen plantear asuntos como equidad, dirección escolar, participación, presupuestos... considerados más de fondo que los “meros” aprendizajes, marginales en las divergencias pero

motivo sustancial de mi preocupación. Por otra parte, hay quienes las aceptan a pie juntillas o, simplemente, las rechazan sin más. De unos y otros, nada que decir. Allá ellos.

Escasean, en cambio, quienes analizan las reformas “en sí mismas”, no teniendo hitos legislativos referenciales, sino visión ecuánime de dónde estamos, hacia dónde quisiéramos ir y qué posibilidades tenemos de ir lográndolo. Yo me atengo a la versión que vengo exponiendo en columnas precedentes. Considero, que en las circunstancias actuales —fatiga irreversible del sistema educativo, impotencia para pactar, y una escandalosa crisis económica, política y social— es necesario posicionarse ante la propuesta Wert valorando en qué medida atiende lo básico y lo adicional que, entre otras disposiciones no menos trascendentes, será por donde la ley pueda contribuir a la formación individual y colectiva que estos tiempos, y los inmediatos, requieren. Escuetamente, un anticipo: básico, exigible para la promoción de curso y de nivel; adicional, no. Ambos evaluables e integrados en el expediente académico de los escolares. Otro: autonomía docente de los centros desde una flexible autonomía municipal para aplicar la legislación educativa. Seguiremos.



En la concesión de la Medalla de Oro de la Universidad Complutense a la Reina Isabel II de Inglaterra. Paraninfo de la UCM, 1988.

El municipio escolarizado

Entre la diversidad de ideas que ha dejado el filósofo Eugenio Trías resalto su convicción en el poder municipal democrático. Y me uno a los comentarios al respecto de Andreas Schleicher en *Escuela* (7/3/2013). Porque considero que la raíz del gobierno y del bienestar de los pueblos reside en la política municipal —micropolítica la llaman— que ahora pretende mutilar el Ejecutivo. Dicen que para contribuir a la salida de la crisis, como si no hubiera otros caladeros por donde proteger y administrar nuestros posibles y evitar tan escandalosos latrocinios que rebosan ya por los sumideros. Otra cosa es poner orden en la gestión de las arcas públicas y controlar a sus agentes.

Respecto al diseño municipal autónomo de la educación obligatoria, reitero esta ordenación de competencias: matemática, lingüística, científica, económica, emprendedora, histórica y geográfica, como básicas; musical, plástica, tecnológica, informática, deportiva, política y religiosa, adicionales. Y transversal a todas, la competencia ética y cívica: conducta individual y colectiva, respeto, participación, urbanidad. La propuesta Wert hace un amago pero no llega porque el ministro, como tertuliano que es, entra más al trapo de las declaraciones sublimes que de los pormenores. Y los aprendizajes están entre los pormenores; también para críticos, expertos y charlatanes. Tienen menos impacto mediático y por ello quedan a expensas de subcargos y asesores. ¡Ah, los asesores!, otra figura que bien vale una columna. Y pasa lo que viene pasando: tejer y destejer a base de recortar, pegar y comprimir “contenidos”. Después, el “ajuste fino” de las editoriales productoras del material dominante en la actividad docente. Y de ahí al día a día de las aulas, a rendir cuentas en los continuos exámenes: la espada de Damocles del sistema educativo.

Para evitar tamaña nadería es preciso un consejo escolar municipal decisorio, no testimonial como el del Estado y los autonómicos, con el cometido de programar enseñanzas y aprendizajes, distribuir su impartición en los locales disponibles (centro escolar, institutos, escuela de música, casa de cultura, polideportivo, centros parroquiales... donde solo haya centro escolar, allí), regular horarios, optimizar dineros y otros recursos, diseñar pruebas de evaluación... Quizá esta municipalización de la educación, esta cercanía, blindada de los “consagrados” principios pedagógicos, sea la solución. ¡Atrevámonos!

¡Y dale con Finlandia!

Al poco de hacerme cargo del Instituto Superior de Formación del Profesorado del MEC en 2004 estalló el “boom finlandés” como consecuencia de la valoración educativa PISA de la OCDE. Los medios de comunicación empezaron a abrumar con la educación en Finlandia como espejo donde mirarnos para salir del maltrecho resultado de nuestro sistema educativo. Y en la embajada de Finlandia empezaron a recibir llamadas de maestros y profesores interesados por la educación en aquel país. Motivos por los que me vi en varias ocasiones con responsables educativos de la embajada, sorprendidos por la relevancia pública que súbitamente habían despertado en España. Siendo responsabilidad del Instituto la formación del profesorado, organizamos encuentros y seminarios sobre el asunto.

Se va a cumplir casi una década de aquel runrún y sigue coleando en la prensa, en la radio y sobre todo en la televisión, donde no falta el tertuliano “enterado” invocando el PISA como arma arrojadiza según convenga; unos para engolfarse en lo mal que estamos y otros para aliviarnos de que no estamos tan mal. Exhiben estadísticas según los frentes y se quedan tan satisfechos de lo bien que han cumplido, de lo “al día” que están. Y por supuesto con elogios a Finlandia como telón de fondo. ¿Y qué? ¿a dónde lleva este entretenimiento? ¿cómo repercute en nuestro sistema educativo la marejada finlandesa? Los acérrimos —ignorantes, la mayoría, de la realidad escolar— reprochan a las administraciones educativas que no tomen medidas para aproximarnos a los finlandeses. Pues bien, y con el debido respeto a los nórdicos, la solución no pasa por mirarnos en ellos sino en mirarnos a nosotros mismos. En combinar eficazmente saberes y valores en la educación de escolares y estudiantes; en afrontar la formación de maestros y profesores adecuándola a las necesidades reales, despojándola del optimismo sicosociopedagógico que la diluye en simplezas y vaguedades; en apostar por los municipios para superar los tejemanejes legislativos de la “alta política” y revolucionar los pueblos implicándolos en una tarea educativa común y próxima; en asignar el primer ciclo de la ESO a los maestros y el segundo al profesorado de secundaria; en vincular desde la educación primaria disciplinas, oficios, creatividad y emprendimiento. ¡Ah!, una sugerencia: estúdiense los ríos con sus afluentes quienes afean aprendérselos como una práctica franquista. No mezclemos, por favor, churras con merinas.

La pedagogía, ¿para qué?

En sí misma, para poco. Ni se enseña a enseñar, ni se aprende a aprender, ni se enseña a pensar. Son expresiones vacías. Tampoco vale lo de “cada maestrillo tiene su librillo”, aunque deba procurarse un estilo propio para desenvolverse en el aula. Son necesarios, eso sí, recursos metodológicos y destrezas para aplicarlos. Pero de ahí a embadurnar la capacitación docente con excesos de “formación básica” debería haber un abismo. Lamentablemente no lo hay. De aquellos polvos estos lodos: manifiestas deficiencias para el ejercicio profesional. Un caso:

La orden ECI/3857/2007 para el grado de Maestro en Educación Primaria, el plan Bolonia, establece los siguientes módulos y créditos (ECTS): formación básica (sicosociopedagogía), 60; didáctico y disciplinar, 100; practicum, con el trabajo fin de grado (TFG), 50. Dejando 30 ECTS, de los 240 totales del título, para libre disposición de las universidades. Veamos cómo la Facultad de Educación de la UCM interpretó lo asignado y lo potestativo: 120 ECTS (básicas, obligatorias y optativas) para sicosociopedagogía; el resto a repartir entre los módulos didáctico y disciplinar y el practicum. Si a este reparto añadimos los créditos variables que aquéllos captan del practicum y del TFG, más los que algunos profesores del módulo didáctico y disciplinar prefieren destinar a una didáctica general introductoria, frente a la estrictamente disciplinar, es obvio que el resultado sea maestros más gaseosos que sólidos. Lo estremecedor es que ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), responsable de velar por el cumplimiento de las órdenes ministeriales, haya dado luz verde a tal abuso y desoimiento, permítaseme, de las normas. También de otras universidades.

La burbuja sicosociopedagógica, las especialidades (música, educación física, lenguas extranjeras), que en absoluto dotan de especialistas al sistema, y la concepción cuatrimestral de las disciplinas causante de carreras cuya única meta son los exámenes, han empantanado la formación de los maestros en una mera expendedoría de títulos por la que estamos pagando un alto precio. La sociedad necesita “ciudadanos críticos”, solventes para distinguir entre derechos y deberes, para elegir portavoces capaces que representen dignamente al pueblo, para trabajar con eficacia, para saborear la cultura, para conversar, para convivir. Reconozcamos que, para este cometido, no vamos bien orientados con la marcha que llevamos.



Escuela

(2009 – 2014)

Curso 2013-2014

Acto inaugural: Elogio de la lectura

La dirección de ESCUELA me han cambiado de pupitre: he pasado de las columnas a esta 3ª página de opinión. Cuando era chico, alumno de la escuela Unitaria de don José, estos cambios se producían por el adelantamiento de grado (elemental, medio y superior) asociado con la edad. Entonces no se hablaba de promoción ni de repetición. No éramos dependientes de las compulsivas y no poco engañosas evaluaciones, ni internas ni externas. Era un proceso natural, algo así como una condición propia de la sazón que debe caracterizar la veteranía. Pues bien, quizá sea ésta, la edad, lo que justifique mi nueva ubicación que agradezco porque me permite utilizar un mayor número de “caracteres” con los que expresarme. Gracias por la oportunidad. Y sin más dilación, vamos al tajo.

Con la solemnidad académica requerida para estas ocasiones, inauguro ante vosotros, queridos lectores, el curso 2013-14. En realidad, pretendo hacer un llamamiento. Un llamamiento a la lectura, a la reflexión y, cuando sea pertinente, a la escritura. Es opinión unánime que debe fomentarse el espíritu crítico en la ciudadanía para mejorar la convivencia, procurar el bienestar y, sobre todo, inducir al comportamiento adecuado en los desempeños que nos afecten. Pues bien, debo decir, maestros y profesores amigos —dicho sea con el respeto debido y ánimo de sincera colaboración— que en lo tocante a lectura, reflexión y escritura, flojeamos como la población en general, a sabiendas que la lectura y la escritura son recursos esenciales para arraigar en las conductas individuales y colectivas ese tan deseado

como necesario espíritu crítico. Recurrir a las fuentes originales es tarea poco frecuente ahora que disponemos con excesiva facilidad de comentarios ajenos, resúmenes de urgencia o noticias casi siempre tendenciosas que facilitan los pronunciamientos de “oído”. La cultura de “oído” que se está propagando, además de degradante es peligrosa. Aunque muy benéfica para algunos políticos, tertulianos y opinantes que sin fundamento adquieren la condición de “expertos en todo”. Pululan por los diversos medios, hablan “ex cátedra”, lo que dicen “va a misa” para su complaciente público y, además, se forran. Para neutralizar a tan gratuitos charlatanes podríamos proclamar este curso como el de la lectura e intercambio de prácticas docentes. Un curso protagonizado por el lenguaje, el símbolo más característico de la humanidad, en sus formas literaria, matemática, científica, artística, filosófica... el lenguaje que debe presidir las enseñanzas obligatorias superando el “asignaturismo” que pervierte y falsea los aprendizajes convirtiéndolos en meros objetos de examen y calificación. Hay que aprender a transitar por los libros, los periódicos, las revistas, los medios en general, para, a su vez, aprender a pensar, hablar, escuchar y debatir. Emilio Lledó, en su reciente publicación, *Los libros y la libertad*, escribe: “De mis libros, de las bibliotecas que he frecuentado, aprendí el diálogo y la libertad de pensar. Durante siglos, fueron los libros los vencedores del carácter efímero de la vida. Por eso fueron tachados, prohibidos, quemados, por los profesionales de la ignorancia y la mentira. Pero siguen vivos, tienen que seguir vivos, conservando la memoria y fomentando la inteligencia.” Os recomiendo esta publicación que tan acertadamente responde a lo que el libro debe ser: “el tiempo coagulado en sus páginas”, como define Lledó.

Mala práctica es la que vengo detectando y combatiendo, en la medida que puedo, entre el alumnado de la Facultad de Educación, aspirantes a maestros y profesores. También entre el profesorado universitario. Abundan más los trabajos elaborados a base de reseñas y síntesis, la mayoría traídas de Internet, que los verdaderamente meritorios a base de consultar los textos en su integridad. De ahí también las deficiencias expresivas, el lenguaje raquítico y la inconsistencia de las conclusiones a resultados del recorto y pego. La prisa por terminar, amparada en la ausencia de rigor, va devorando el sosiego exigido para elaborar opiniones y pensamientos propios a partir del estudio, la lectura atenta y el análisis.

Al hilo del fomento de la lectura, elogio públicamente en este acto la revista ESCUELA que desde sus ya lejanos orígenes y hasta hoy mismo tan excelentes servicios viene prestando al sistema educativo, a través de los maestros y profesores que la leen con atención, que también los hay. Animo a los lectores, auténticos protagonistas del quehacer escolar, a enriquecer estas páginas con sus experiencias y propuestas para que las leamos y opinemos todos. Así se aprende.

Más de lo básico

La Comunidad de Madrid propone fortalecer la formación de los maestros en contenidos y didáctica de las materias “esenciales”: inglés, matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias experimentales. El presidente considera “indispensable y necesaria” acometer la modificación de los planes de estudio vigentes: la recién estrenada reforma “Bolonia” de la que ya ha salido la primera promoción. Estoy de acuerdo. Y aprovechando la revisión, añadiría como “esenciales”: iniciación a la economía, desde la doméstica a la global, y fundamentos de las estructuras políticas y sociales. Pero vayamos por partes porque me parece que el presidente necesita ayuda y algunos recordatorios.

Quienes hayan seguido las columnas que vengo escribiendo, saben de mi interés por diferenciar entre lo básico y lo adicional en las enseñanzas escolares y que una forma de implicarse más y mejor en la educación, en todas las disciplinas, es “escolarizar el municipio” que entre otros beneficios reporta optimizar el gasto público y convertir en escolar lo extraescolar. También saben de mis reticencias al torpedeo de la formación docente con los excesos sicosociopedagógicos. De estos ámbitos, lo justo. Yo también sé que en opinión de expertos, entendidos y, cómo no, de los charlatanes educativos lo que pueda decir si no está fundamentado en fuentes empíricas lo sitúan, en el mejor de los casos, en meras opiniones. Pero no hay que ir a estudiar a Salamanca para reconocer lo obvio aunque algunos necesiten para ello un proyecto de investigación. Algo sé sobre investigación. Forma parte de mi oficio y trato de ejercerlo con solvencia, dignidad y honradez. Y me reafirmo en que buena parte de la catalogada como investigación educativa es papel mojado. Solo tiene el valor curricular, y en consecuencia salarial —poquito— que le reporta al autor.

El Gobierno regional no tiene competencias para cambiar los planes del grado de Maestro, pero sí para interesarse en cómo se cumplen los vigentes, en cómo se ha interpretado la normativa y, en su caso, sugerir retoques. Y, cómo no, en hacer públicas sus discrepancias con los resultados, siempre que se propongan alternativas de mejora.

Añadiré algo a lo que en hasta ahora he escrito sobre “Bolonia”. Ante todo dejar claro que el proceso legislativo se culminó con las órdenes de 27 de diciembre de 2007, pero el trabajo y la búsqueda de acuerdos con comunidades autónomas, sindicatos y universidades, para su puesta en marcha quedaron interrumpidos cuando algún preclaro socialista tuvo la feliz idea, en un alarde de táctica política, de “enviarle el motorista” —así dicen que se cesaba antes a los altos cargos— a Alejandro Tiana, artífice del consenso alcanzado en la aprobación de la LOE y promotor decisivo del “Bolonia” de maestros y profesores, sustituido en la Secretaría General de Educación para hacer “visible” a una candidata autonómica que, por cierto, no ganó las elecciones. Así entendí el tan sorprendente como desafortunado cese, cuando en

realidad, en esas elucubraciones que uno hace consigo mismo, consideraba que Alejandro Tiana, a quien no le va a gustar lo que estoy publicando, era merecedor del más alto rango en el ministerio por su condición de auténtico experto en educación, por su capacidad para el diálogo, por su sensata visión de la política educativa en un Estado autonómico y por su calidad humana. En cambio se produjo el advenimiento del ministro Gabilondo, tan entretenido en su “pacto”, y el golpe definitivo: el apropiamiento de la cartera ministerial por el señor Wert, que como diestro tertuliano, no escucha ni al Consejo Escolar del Estado. Ni uno ni otro se ocuparon de “Bolonia”, que ha quedado en una reforma inconclusa. No es tarde, presidente. Esto acaba de empezar y tiene arreglo si verdaderamente está preocupado por la formación de los maestros, que no ha sido ni es habitual entre los políticos españoles de todos los tiempos. Hay alguna excepción.

Abortado el propósito de complementar las directrices con acuerdos para el diseño de los planes de estudio, podría mejorarse el tratamiento didáctico de lo “esencial” recurriendo a los 30 créditos de libre disposición para las universidades y especialmente al diseño del Practicum que debería ser un curso intensivo, a lo largo de un año académico, de formación docente en los centros. También mejoraría la formación si no se hubiera prescindido de los requisitos del nivel C1 en lengua castellana y B1 en alguna lengua extranjera al terminar el grado. Y mejoraría, aún más, si se aplicara el espíritu “Bolonia” en cuanto a la limitación de alumnos por grupo y la consiguiente dotación de profesorado para atenderlos, en lugar de hacer lo contrario. Si usted quiere, presidente, puede. Pero tiene que proponer, dialogar y pagar.

“En sede parlamentaria”

iCómo saborea este remoquete la portavoz del PSOE en el Congreso, Soraya Rodríguez, en sus sagaces intervenciones! Desconozco sus méritos, pero tiene toda la pinta que procede de una repesca de última hora para completar el “cupo”. Como tantos otros y tantas otras que se sientan en los escaños de la Cámara a verlas venir, que diría Elvira Lindo. No puede ser de otra manera a juzgar por el nivel y profundidad de los debates y las comparencias. Otro ejemplar: el diputado Floriano, con su cerrita —así llamamos en mi pueblo al mechón de su cabello sobre la frente— contradiciendo todo lo que no han dicho los suyos. Pues bien, con estos mimbres se teje y desteje sobre sanidad, educación, hacienda... allí, en “sede parlamentaria”, donde otrora se pronunciaran los próceres de la política española: Silvela. Sagasta, Moret, Cánovas, Besteiro... Y sin ir tan lejos: Suárez, Felipe, Fraga, Guerra, Carrillo... Qué tiempos, aquellos en que por primera vez avistamos un Parlamento democrático; los tiempos del primer Rubalcaba, a quien tanto reconocimiento he tenido por su visión de Estado para la educación



Miembro del Jurado de los Premios Santillana 2006.

(*Escuela*, 13/10/2011): el mejor ministro del ramo que he conocido. Ahora, el talante político, que con su optimismo antropológico abanderó el presidente Zapatero, es así de simplón: decir que no, los otros, a las propuestas de los unos. Siendo así de sencillo no extraña que haya lo que hay ocupando las bancadas azules y las otras. Lo preocupante es que ellos son los administradores de la soberanía popular. Y el pueblo quiere y espera otro talante más atento a las necesidades reales. De ahí el desafecto.

En educación, acabamos de asistir al paupérrimo debate sobre la LOMCE: por la arrogancia del ministro, que no favorece el diálogo, y por el menudeo de la oposición con la vista puesta en ese acuerdo, en mi opinión bochornoso, para derogar la ley en cuanto el PP pierda la mayoría absoluta. Reacción que recuerda lo que Romanones cuenta en sus *Notas de Una Vida* a propósito de “una medida tan conveniente” como transferir al Estado el pago de los maestros cuando muchos de ellos no cobraban porque los Ayuntamientos, que debían pagar, los ninguneaban. Los conservadores, en la oposición, “llegaron a afirmar temerariamente que cuando volvieran al Poder derogarían la obra por mí realizada”, escribe el liberal Romanones. ¿Y luego, qué? Entonces —principios del siglo XX— no cumplieron, afortunadamente para los maestros, tan singular amenaza. ¿Y ahora? Pues mucho me temo que la cumplirán. Así que “begin the beguin”: otra legislatura para otra propuesta de ley. ¡Ah! y la consecuente huelga, claro, como decadente recurso para protestar los unos y los otros. Y sobre todo para exhibirse los convocantes. Menos mal que la escuela —los centros educativos en general— van tirando gracias al buen sentido del profesorado por encima de tan incompetente arbitraje. Y gracias también a las familias que en la medida de sus posibilidades ahí están arrimando el hombro para la educación y formación de sus hijos, como debe ser.

Para colmo, no perdamos de vista ese otro poder con aparentes propósitos educativos: la insaciable y sacrosanta Conferencia Episcopal, que solo centra en “lo suyo” la educación de niños y jóvenes. “Los alumnos de Religión, de algún modo, quedan discriminados...es muy difícil sostener la clase de Religión en estas condiciones”, sentencia su presidente Rouco Varela a propósito de la LOMCE ¿Qué más querrá? cuando, si el sistema educativo fuera mínimamente sensato, las clases de Religión deberían estar en los ámbitos de las respectivas iglesias y creencias.

Claro que escuecen los recortes, las reválidas, las becas, las ratios, las retribuciones, la equidad, la calidad... De acuerdo que son asuntos cruciales pero para hablar sobre ellos, tratarlos con honradez y generosidad, no visceralmente, convertidos en eslóganes para las pancartas. Ni para aventarlos como carnaza para vociferar sin los fundamentos precisos. Hay que reconocer la realidad, las posibilidades, los usos y los abusos, los pros y los contras, los cambios necesarios sin manipular tendenciosamente los análisis y las propuestas. Hay que hablar a cara descubierta y deben hacerlo quienes saben lo que dicen, no cualquiera que le haya tocado en suerte la tribuna. Si están preocupados por la educación, señores diputados, faciliten la creación de un organismo, una comisión que tanto les gusta, para definir a qué sociedad aspiramos, en qué mundo nos desenvolvemos, qué se requiere para ser ciudadanos de ese mundo y en consecuencia qué sistema educativo sería el adecuado, qué maestros y qué profesores. Pero una institución no salida de las urnas, ajena a las refriegas partidistas, capacitada para dar permanencia, con las actualizaciones pertinentes, a la política escolar. ¡Atrévanse! El pueblo, que los ha elegido, se lo agradecerá.

A propósito del nº 4000

A raíz de la lectura de este número conmemorativo de tantos y meritorios años de la revista, y aunque sea escarbar en mi propia intimidad dándola a conocer, no puedo reprimir echar la vista atrás y recordar los años que ejercí como maestro nacional de primera enseñanza y profesor de EGB. Según mi hoja de servicios fueron 14 años, 8 meses y 4 días, entre 1963 y 1980. A los que hay que añadir varios años en la enseñanza privada, simultaneando el trabajo docente con los estudios sucesivos de Magisterio, bachillerato superior, y parte de la licenciatura en Físicas, gracias a las posibilidades que permitía matricularse como “alumno libre”: estudia como puedas para examinarte casi de un tirón, en un día, en los centros oficiales. Y gracias también a las exigentes becas —media de notable en junio— del Ayuntamiento de Alcázar de San Juan, mi pueblo, y posteriormente del Patronato de Igualdad de Oportunidades. El salario bruto inicial eran 16920 pesetas anuales con las que había que pagar, entre otras cosas, la pensión (alojamiento y manutención). En los comienzos, era imposible conseguir plaza en tu propio pueblo;

en Cinco Casas dispuse de casa de maestro gratuita. Todavía resonaba aquello de “pasas más hambre que un maestro de escuela”. Situación que mejoró a partir de la ley del 70, cuando nos convertimos en profesores de EGB.

Ser maestro nacional conllevaba pertenecer obligatoriamente al Sindicato Español de Magisterio. Lo de “sindicato”, como puede colegirse, era un licencia literaria. Nos descontaban del sueldo una cuota que te daba derecho a recibir “gratuitamente” la revista *Servicio*, que junto a *Escuela Española* y *El Magisterio Español*, por las que se pagaba una pequeña cantidad, configuraban la prensa educativa de entonces. En realidad lo que más nos interesaba eran los asuntos relacionados con el ejercicio profesional desde el punto de vista administrativo: concursos de traslado, casa-habitación, derecho de consortes, permanencias, jubilaciones, los incipientes comedores escolares, becas, reclamaciones, permisos, el habilitado o pagador... Supongo que le prestaríamos alguna atención a los escasos artículos relativos a las enseñanzas y los métodos, pero confieso que era de pasada. La actividad docente se centraba en seguir a rajatabla los libros de texto —las enciclopedias Álvarez, Santiago Rodríguez y Dalmau Carles en la mayoría de los centros— hasta que en los 70 llegaron las “fichas”. Seguidas también a rajatabla. Innovación metodológica de nuestra propia cosecha, poca. Algo se intentaba en los *centros de colaboración pedagógica* convocados periódicamente por la inspección de zona, a los que era obligatorio asistir y participar con alguna intervención previamente acordada. Tratábamos sobre recursos didácticos, procedimientos de enseñanza, material escolar, exposición de lecciones... a partir de la experiencia en las aulas.

Me vinculé más a *Escuela Española* que al resto, como puede constatarse en la propia revista. Pronto trabé buenas relaciones con Manolo Rodríguez, Valeriano Baillo y ocasionalmente con Santiago de Andrés Solana, frecuentando la casa editorial en el 4 de la calle Mayor de Madrid. De aquellos años data mi afinidad a la revista y el reconocimiento de su labor con los maestros, así como las atenciones de las que fui objeto y tanto agradezco.

Por las zonas donde ejercí, la ubicación de las escuelas era variopinta y casi siempre lastimosa. A veces tan singular como en Bañuelos, donde las unitarias rurales de niñas y de niños, con no más de 30 alumnos en total (todos los del pueblo), compartíamos una casucha del municipio —obra de piedra y tejado de pizarra— con la cuadra del “toro del común”, así llamaban al semental que daba servicio a la vacada del lugar. En casi todas, el frío invernal afectaba la rutina diaria por la insuficiente calefacción. Precariedad que motivó el cierre de la escuela en más de una ocasión en señal de protesta por falta de leña, petróleo o bombonas de butano. Justo es reconocer que en cuanto veían a los niños y las niñas en la calle la solución llegaba de inmediato. Ni que decir tiene la algarabía que formaban los escolares protestando a sus anchas. Aquellas efímeras reivindicaciones y otras muchas acciones conjuntas eran lecciones de ciudadanía para todos, pequeños y mayores, de las que todos íbamos aprendiendo a convivir. Sin profundizar demasiado y sin el apoyo de teorías sicosociopedagógicas ad hoc se aprendía de todo un poco, en la escuela y

fuera de la escuela, donde se echaba una mano a los padres en lo que fuera necesario: hijos, papeleos, acuerdos municipales, cuentas de gastos y cosechas, festejos, problemas de salud, asuntos familiares... Una forma, entonces, de *municipio escolarizado*, ignorantes de quién fuera el ministro de educación, qué una dirección general, un plan de estudios, o el Boletín Oficial del Estado: literatura, al fin y al cabo.

Otras alarmas, además de los PISA

Confieso que no soy tan adicto a los PISA como parece serlo buena parte de la población, los medios, las administraciones y el mundo académico a juzgar por el revuelo de los resultados. Digo “los PISA” porque se ha añadido al del estudiantado de 15 años, el de los adultos de 16 a 65 años, ¡nada menos! Ambos, polémicos para nuestro país —frustrantes para muchos— por la constatación de la mediocridad que reflejan las calificaciones. Dicho sea de paso, es curioso escuchar o leer a tantos opinantes ocasionales cargándose de razones absurdas, proponiendo soluciones imposibles, participando, en fin, desde su ignorancia de la realidad escolar como si fueran alguien en ese terreno.

No puede dudarse que cuantos más esfuerzos se hagan para mejorar los aprendizajes y las enseñanzas mejor nos irá. A diario hay pronunciamientos sobre este asunto, más cargados de ruido que de nueces. Pero hoy mi objetivo es otro. Voy a ocuparme de hechos, cada vez más cotidianos, que también repercuten en los PISA, aunque nada tengan que ver con el sistema educativo estrictamente. Digamos que son “daños colaterales”. Porque dañinos son los contraestímulos académicos y culturales que impunemente abarrotan los medios propagandísticos del “fameoso”. Ser “famoso” se ha convertido en una aspiración, no como consecuencia del dominio de algún ámbito de la creación o del conocimiento, no, ser “famoso” por la vía rápida, participando en programas televisivos como Operación Triunfo, Gran Hermano, La granja y la isla de los famosos, La voz... convertirse en carne de realities, castings, pasarelas y “fotocolectos” por donde, a su vez, llegar a metas como ser tertuliano al estilo insolente de los “Kikos” (Matamoros, Fernández, Paquirrín...), haciendo “platós” y “llevándose lo calentito” en connivencia con periodistas titulados, malversadores de su paso por la Universidad a cambio de un facilón y succulento “plato de lentejas”. O encontrando algún filón de amores y desamores hurgando en los escondrijos de las vidas ajenas, llegar a ser portada de la prensa “rosa”, ocupar algún mes de calendarios al desnudo con fines “benéficos”... en fin, aspiraciones varias que acrecienten las audiencias de los medios patrocinadores. Escenarios, palabra teatral tan al uso hoy, que pueden culminar en celebradas autorías de libros: la señora Bazán, madre de Jesulín; Belén Esteban, ex de Jesulín, apadrinada por el ubicuo Boris Izaguirre; quizá ya ande por alguna mesa editorial el del mismo Jesulín, por citar algunos. Aparecer, ¡cómo no!, en *Sálvame* y transitar por los sumideros de

las revistas “del corazón”. Todo desde la prevalencia del cotilleo, al que descaradamente llaman “trabajo de investigación”. ¡Qué barbaridad! Y qué descrédito para la auténtica investigación ignorada no solo por la mayoría de la gente, también por políticos e instituciones responsables. Recordemos el caso reciente del científico Juan Carlos Izpisúa envuelto en un polémico pero definitivo abandono del Centro de Medicina Regenerativa de Barcelona.

Otra aspiración: ir en las listas de formaciones políticas o sindicales. Seguros caladeros de incompetencias y contraestímulos. Ahí tenemos al insumiso presidente Mas saltándose a la torera —¡quién lo diría!— las leyes constitucionales; a la alcaldesa madrileña, tan ufana con el bilingüismo escolar como gozosa en su “relaxing cup of café con leche in la plaza Mayor”. Y allende nuestras fronteras raro es el día que no surge, como aquí, algún político envuelto en casos de corrupción, desacato, adulterio, falsas promesas o prácticas tan delirantes como las del presidente Maduro, conductor de los designios de Venezuela como otrora lo fuera de autobuses y camiones, haciendo de su capa un sayo, “encontrándose” con el inmortal comandante Chavez, ya sea en forma de pájaro cantor o con apariciones en el rodapié de alguna ruina. Sencillamente: ¡grotesco!

Reducir el impacto social negativo de estos festines del “famoso”, desenmascarar la ordinariedad, la banalidad y el consumismo de la *modernidad líquida* de que habla Zygmunt Bauman, es una tarea educativa y cultural, que van al unísono, diseñadas desde la cercanía local: abrir cauces de participación popular; favorecer políticas escolares cercanas a los vecinos; impregnar de educación y cultura acciones municipales implicando a autoridades, maestros, profesores, padres, estudiantes y quienes sean pertinentes. Una movilización, en definitiva, de la sociedad civil que genere estímulos para la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo, la creación y el divertimento. Por ahí debería haber profundizado el ministro Wert y no quedarse en la periferia escolar, más atento a los ecos políticos que a las voces y necesidades ciudadanas, limitándose a los recorto y pego que parchean una y otra vez —ya tenemos anunciada la próxima “reforma”— el agotado sistema educativo que seguimos soportando. ¿Hasta cuando?

Sobre la utilidad de lo inútil

Acaba de publicarse *La utilidad de lo inútil*, de Nuccio Ordine. Incluye el ensayo “La utilidad de los conocimientos inútiles” de Abraham Flexner, responsable de la captación de Albert Einstein para el Instituto de Estudios Avanzados de Princeton, centro privado de postgrado fundado (1930) con el apoyo económico de los hermanos Bamberger, ricos comerciantes estadounidenses. Einstein se mantuvo en él desde 1933 hasta su muerte (1955). “El Instituto es, desde el punto de vista organizativo, la cosa más simple y menos formal que pueda imaginarse”, escribe Flexner.

Lástima no disponer de espacio para describir una fundación ejemplar dedicada a “la libre búsqueda de conocimientos inútiles”, donde además de Einstein, fueron acogidos Weyl, Gödel, von Neumann, Oppenheimer y otras eminencias en las ciencias matemáticas y físicas, los estudios humanísticos y la economía. Pero debo aterrizar y situarme en “esta España nuestra” a la que, con tanto riesgo como valentía, cantó la malograda Cecilia en los años 70.

Ya alude a “la utilidad de lo inútil” el Reglamento (1858) que desarrolla la ley Moyano (1857) creadora de las Facultades de Ciencias en España. Pero es Menéndez Pelayo quien lo expresa más directa y claramente en la sección “Revista crítica” de *La España Moderna* (Madrid, febrero 1894), a propósito del discurso de ingreso de Acisclo Fernández Vallín, “Cultura científica en España en el siglo XVII”, en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Escribe un extenso comentario (pp. 138-178), que en ediciones posteriores se publicó como “Esplendor y decadencia de la cultura científica española”, quizá inspirado en el contenido del escrito. Termina así: “Cuando tengamos una Facultad de Ciencias (basta con una) constituida de esta suerte, y cuando en el ánimo de grandes y pequeños penetre la noción del respeto con que estas cosas sean tratadas, podremos decir que ha sonado la hora de la regeneración científica de España. Y para ello hay que empezar por convencer a los españoles de la sublime *utilidad* de la ciencia *inútil*”. La que propugna el santanderino debía ser “una escuela cerrada de purísima investigación, cuyos umbrales no traspasase nadie cuya vocación científica no hubiera sido aquilatada con rigurosísimas pruebas y que entrase allí no como huésped de un día, sin afición ni cariño, sino como ciudadano de una república intelectual, a la cual ha de pertenecer de por vida, ganando sus honores en ella no con risibles exámenes de prueba de curso, que en la enseñanza superior son un absurdo atentado a la dignidad del magisterio, sino con la colaboración asidua y directa en los trabajos del laboratorio y de la cátedra, como se practica en todas las partes del mundo, sin plazo fijo para ninguna enseñanza, sin imposición de programas, con amplios medios de investigación y con la seguridad de encontrar al fin de la jornada la recompensa de tantos afanes, sin necesidad de escalar una cátedra por el sistema tantas veces aleatorio de la oposición”. Prédicas en el desierto, como es consustancial a las propuestas educativas hechas al margen del poder, al que el erudito montañés achaca “el desamparo y abandono en que yace la facultad de Ciencias, que ha sido siempre *la Cenicienta* entre nuestras facultades universitarias” a pesar de que “hay en ellas (las de Ciencias) puros científicos, algunos de extraordinario mérito; pero ¿qué hacen nuestros gobiernos para alentarlos y darles medios de trabajo?”. Así estaban las cosas entonces. A más de cien años de distancia, siguen por el estilo. Y es que, como denuncia Rosa Montero, “no aprendemos”. ¿Será tan difícil?

Ejemplos tenemos para avergonzarnos. Si Cajal no hubiera sido mundialmente reconocido con la medalla Helmholtz y el Nóbel, habría sido un marginado en la universidad española, aunque no habría renunciado a ser un trabajador impenitente y reivindicativo, que no podían callar ni debajo del agua. Otros casos: Arturo Duperier,

Luis Santaló, Antonio Madinaveitia, Severo Ochoa... A deserciones recientes, se une, hace unos días, la del neurocientífico Óscar Marín que deja el CSIC para dirigir el Centro de Neurobiología del Desarrollo del King's College británico. ¡Una pena! Pues bien, estemos atentos a la pretendida renovación universitaria, anunciada por Wert, y a la "renovada" formación de maestros y profesores anunciada por el gobierno de la Comunidad de Madrid. Junto al refuerzo, en mi opinión justificado, en Matemáticas, Lengua e Inglés, suena por ahí la pretensión de recuperar las desaparecidas, por fracasadas, especialidades de maestro en Educación Física y Música, así como la revisión de la Historia de España con un peligroso tufo a exaltar aquella "unidad de destino en lo universal", de trágica memoria, como inoculación preventiva de casticismo a escolares y jóvenes. De las ciencias físicas, químicas y naturales, nada; solo retóricos manifiestos. ¿Llegará alguna vez el "príncipe" que libere de la indigencia a estas seculares *Cenicientas*?



Inauguración de la exposición "De Einstein al futuro", con la ministra de Educación, María Jesús San Segundo, y el presidente de la Real Academia de Ciencias, Alberto Galindo. Jardín Botánico de Madrid, 2005.

Esto es lo que hay

Yno da para más. Lo peor es que tiene trazas de perpetuarse. ¿Pesimismo? No; evidencias y desconfianza. Vivimos los lamentables efectos de una práctica política trivializada: elegir candidato famosillo a base de hacerlo "visible", cuando no alargar la agonía de los históricos; ir contra el otro con descaro y pertinacia, sea quien sea, diga lo que diga y haga lo que haga; pedir dimisiones a diestro y siniestro; estar en campaña permanente; alinearse con vociferantes y descontentos; actuar con prepotencia ante los medios, sobre todo en la televisión, para satisfacer a

su galería; no escuchar y, por supuesto, “dialogar” —dicen— siempre y cuando se concluya en lo que ya tienen previamente decidido cada cual desde su sitio. Y así podría continuar con un variopinto surtido de malas prácticas. Y todo eso al margen de la vida real, a la que se asoman para arañar votos y perpetuarse en la función, en el sentido más teatral del término. De “envilecimiento” habla Jesús Ceberio (El País, 19/2/2014) en relación con las corruptelas que impunemente se practican desde partidos y sindicatos. Algunos, en un gesto de “honradez” —el caso reciente del senador Granados— abandonan su escaño para dedicarse a la empresa privada, “harto —dice— de que lo traten mal”. Y de paso disfrutar a sus anchas de las cuentas suizas. Como si desde la cúpula de lo privado, que es donde suelen instalarse al salir, no se pudiera incurrir en corrupción, vileza y opacidad bajo los ignominiosos paraísos fiscales. Ya sé que no todos los políticos y sindicalistas son iguales —conozco algunos modélicos— pero sabido es que un grano no hace granero “pero ayuda al compañero”. Y en este caso la ayuda es, inexorablemente, perversa: se extiende y mancha como la grasa. Estos son los pilares de la frustración sobre la clase política que padecemos la impotente ciudadanía. Renovar principios, estilos y personas, sobre todo personas, podría ayudar a remediarlo.

Acaba de celebrarse la XXVIII Semana Santillana, *Fortalezas y debilidades de la educación española*. Foro de encuentro al que he asistido y participado gustosamente en diversas ocasiones. No es mi propósito aventurarme en un balance de esta y las demás “semanas”, iniciadas en 1986, sobre su repercusión en el día a día escolar, que es donde han de medirse los efectos de toda acción en torno a la educación. Aunque no estaría de más. Me detengo en un hecho: la participación de algunos “expertos” de cabecera y de “ministros y cargos de la democracia” con influencia en el sistema educativo. Una vez más sale a relucir el dichoso “pacto por la educación”, cuando a todos los que lo han intentado les ha estallado en las manos. Sencillamente, porque es imposible. ¡Es que no tiene sentido, señores, tal como ustedes lo plantean! Mientras el asunto sea cosa de partidos, ninguno admitirá renunciar a su programa educativo, llamando así, muy generosamente, al contenido tangencial y tópico dedicado a la educación, porque lo tienen como su esencia ideológica. Puede haber acuerdos puntuales —parcheos— pero sin llegar a las raíces del sistema donde radican los males. Y no podía faltar en esta “semana” la máxima conclusiva: “la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado”. Perogrullada habitual en estos cenáculos, a sabiendas que para ese viaje no hacen faltan tantas alforjas.

A finales de febrero tuvo lugar el Debate sobre el estado de la Nación. ¿De la educación, qué? Pues nada, lo de siempre en estos últimos y ya largos años: becas, recortes, comedores escolares, transportes y poco más, que indudablemente son factores prioritarios. Todo dicho en un santiamén, los unos para acusar a los otros y los otros para defenderse de los unos, pero ni unos ni otros con la vista puesta en la mejora del sistema. Palabras, solo palabras. Porque la realidad, triste realidad, es que ni unos ni otros se interesan por las claves de las mejoras, que son simples.

Algunas: eliminar gastos superfluos (directivos, asesores, subalternos, fotocopias, informes, departamentos, teléfonos, viajes y viáticos, congresos y similares...) para invertir en gastos necesarios; formar adecuadamente maestros y profesores; implicar globalmente a los entornos sociales en la educación, porque todos los que habitamos espacios cercanos y circundantes a los centros somos comunidad educativa, cualquiera que sea nuestra edad, profesión y condición, tengamos o no hijos en edad escolar; optimizar instituciones y recursos públicos y privados al servicio de la educación de pequeños, jóvenes y mayores; eliminar tanta legislación obsoleta y opresora para la autonomía efectiva de los centros, facilitando la movilidad del profesorado —ahora imposible por la rigidez administrativa— para formar equipos competentes en el diseño, planificación y ejecución de los estudios acordes con los contextos... Claro que este esfuerzo es mucho pedir porque distrae del objetivo partidista más sobresaliente: ocupar un buen puesto en las listas y ganar elecciones. ¿Para qué?

Los alumnos tienen la palabra

No me acordaba. Pero me sorprendió gratamente. En el collage de portadas milenarias del nº 4000 de ESCUELA, me vi en la lista de colaboradores invitados del nº 3000 con el artículo “La formación del profesorado: cincuenta años de olvidos, lamentos e indecisiones”, con epígrafes como “una profesión sin estima”, “las escuelas, pendientes de reforma”, “los estudios de magisterio, una carrera de *segundo orden*”. Aunque, como digo, gratificante, me vinieron a la cabeza esas comitivas de reservistas veteranos que tanto conmueven en los desfiles patrióticos, con sus trajes grises de chaquetas largas, gorros y boinas grandes, miradas iluminadas por sus gloriosas hazañas, zapatones raídos y andares renqueantes, exhibiendo emblemas y galardones ganados en combate. Es decir me vi como una “vieja gloria”. Ya se que no es para tanto y que me estoy glorificando yo solo, y a mí mismo. A decir verdad, ni tan viejo ni tan calvo. Permítaseme la licencia literaria. Además, mis hazañas son escasas y menos aún los galardones. Y, por supuesto, en el mundo donde me muevo, la enseñanza, nada tiene de contienda; sí algo de pelea y desafío. Acaso la palabra justa sea brega, brega recíproca de la que nos beneficia-mos docentes y discentes, como antes se nombraban en los tratados de pedagogía. Porque en el ejercicio de esta profesión el aprendizaje es compartido, cualquiera que sea la etapa educativa.

A punto de titularse la primera promoción “Bolonia” de maestros de infantil y de primaria en la Facultad de Educación de la Complutense —ya han salido titulados de otras más madrugadoras en la implantación de la reforma— y como tutor de alumnos en prácticas, director de Trabajos Fin de Grado, y profesor de las asignaturas que me corresponden, he ido sondeando sus opiniones sobre los grados prometiendo

que serían confidenciales. Lo que pueda decir no tiene la pretensión de un trabajo de “campo”, ni es avance de ninguna investigación educativa que, dicho sea de paso, deben tener envergadura suficiente para que, en mi opinión, sea digna de atención. Sinceramente, y no es la primera vez que lo digo, buena parte de la tan aireada “investigación educativa” es superflua y, en muchos casos, además, costosa, vista desde la optimización de los resultados en la práctica educativa real, la del día a día escolar. Sirve, eso sí, para acumular sexenios y promoción personal, que es lo que importa.

Son, básicamente, dos los aspectos en que insisten los alumnos sobre cómo orientarían estos estudios: fortalecer la formación conceptual y metodológica de las disciplinas escolares en la facultad vinculado con un tiempo de prácticas docentes intensivo y más duradero y dar pautas para afrontar situaciones problemáticas de conductas que repercuten en el trabajo en el aula y, en general, en la convivencia del centro. En definitiva, predomina el criterio de diseñar unos estudios fundamentados en la actividad docente y a partir de ahí, es decir de la inmersión en la realidad, trabajar conceptos, métodos y recursos didácticos, así como la resolución de problemas de comportamiento y aplicación en las tareas escolares. Es también unánime la propuesta de mejorar la formación en lenguas extranjeras, principalmente inglés. En realidad, lo dicho no es más que la aplicación del sentido común a la formación de los maestros. Bastante simple, en sí misma, pero por lo que se va viendo en el desarrollo de los estudios alejada de los planteamientos universitarios, en los que no incido porque ya les he dedicado algunas columnas. Recojo las opiniones de los alumnos a raíz de sus contactos con las escuelas donde realizan el Practicum, que como también vengo insistiendo poco tiene que ver con el “bolonia” dispuesto en las Órdenes de 2007.

Estos alumnos, maestros ya, son quienes han de contribuir a la puesta en marcha de los remedios, si llegan, para el caduco sistema educativo que está provocando alarmas constantes por los dichosos PISA, que tanto gusta esgrimir desde los medios. Ahí está la última muestra: el fracaso de los quinceañeros en el PISA “de la vida cotidiana” que, dicho sea de paso, tampoco superaríamos buena parte de la población española adulta de cualquier edad y condición. Pero, ¡ajo! Acaba de firmarse un convenio entre Comunidad y universidades madrileñas para “endurecer los criterios de acceso a la profesión docente” que, como era de esperar sabida la poquedad educativa de los políticos proponentes y de algunos responsables académicos parecen volver, entre otras lindezas, a aquello de que puedan opositar “diplomados, licenciados, ingenieros y arquitectos”. Es decir: “hacer un pan como unas hostias”. Ahí lo dejo, porque me caliento y pierdo el hilo con que inicié la columna: los alumnos.

Escuchemos a los alumnos, siempre y cuando no olviden que vociferar, insultar, destrozar, agredir y, sobre todo, no respetar a quienes contraríen sus razones hace perder la legitimidad que confiere la palabra. Perder la palabra es el mayor atentado a la dignidad personal. Mantenedla y usadla en defensa de vosotros mismos, de una nueva escuela para esta sociedad y adaptable a los inexorables cambios que vayan aconteciendo. ¡Hablad y sed responsables! Por ahí se empieza a ser maestro.

OPINIÓN

Me jubilo



Antonio Moreno

*Catedrático de
Didáctica de las CC.
Experimentales. UCM*

Como ya dejaba entrever la columna anterior, esta era esperable. Sí, me jubilo. En realidad, me jubilan; el 13 de mayo cumplí 70 años. ¡Qué barbaridad! ¡Y yo que me creo estar en la plenitud de la vida! A esta edad es obligatorio jubilarse en la universidad española. Así que en septiembre pasaré a disfrutar –más bien padecer– los recortados derechos pasivos. No me gusta jubilarme; sí, haber llegado a esta edad y hasta donde el cuerpo aguante, claro. Hubiera preferido, como dicen los actores, estar en el escenario hasta el final. Pero el tiempo pasa inexorablemente y aquí me tenéis, tan ligero de equipaje como contento con el recorrido. Y en realidad, aun dicho lo dicho, aliviado porque paso a una estancia más cómoda, liberado de obligaciones docentes y con la expectativa de ocuparme con más sosiego en “otras cosas”, que suele decirse, añorando lo que se haya quedado por el camino: hacer lo

que durante la vida laboral no se pudo. No es mi caso. Y no por incapacidad para dedicarme a otros menesteres. He hecho lo que quería: trabajar en la enseñanza. En todos los niveles educativos, afortunadamente. He estudiado y aprendido cuanto he sido capaz para saber y para contarlo y, sobre todo, para expresar y contagiar el placer que produce el conocimiento. Los saberes, en sí mismos, como el proceso para adquirirlos, son formativos y gozosos. “El saber no ocupa lugar”, se decía antes para exaltarlo como un valor sobresaliente. Vieja sentencia caída en desuso, lamentablemente, confiados en que el lugar de los saberes está en Internet. Uno más de los equívocos con que se valoran las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.

Ya habrá tiempo y espacio para repasar mis andanzas docentes e investigadoras. Ahora, como despedida y agradecimiento a cuantos han leído estas colaboraciones y a cuantos me han ayudado en el camino, un avance sobre el significado de esta nueva etapa y el contexto en que sucede. Vaya por delante que admito sin paliativos, no puede ser de otra manera, la necesidad de ser jubilados; de facilitar el “relevo generacional” a que se refería el Rey en su mensaje de abdicación, con la esperanza de airear los quehaceres para los nuevos tiempos. Sirva este artículo como entrega testimonial de mi número de registro personal, al igual que el militar hace o debería hacer con su sable a la hora del retiro. Ya no necesito este número que me

Reproducción del original del artículo que publica “Escuela” el 5 de junio de 2014.



Estudio ocasional en Valverde de Curueño (León).

ha identificado durante los años de profesión activa. Y digo activa, porque la profesión va por dentro: no dejaré de ser maestro, primero; catedrático de la Universidad Complutense, después. No puedo evitar seguir identificándome con este oficio porque las aulas han sido mi territorio. Estoy tan impregnado del soniquete de mesas y sillas, del deslizamiento de la tiza en la pizarra, del runrún de los alumnos, de sus escépticas miradas cuando cuentas algo que no han entendido, de sus miradas complacientes cuando lo entienden, de algunas visitas esporádicas terminados ya sus estudios, de la frustración por las adversidades a las que nos abocan disposiciones oficiales incomprensibles e indignantes... tan impregnado, digo, de esa atmósfera que no puedo, ni quiero, escabullirme. Y por esto la jubilación, aún siendo un cese, no será un apartamiento. Seguiré atento a los acontecimientos educativos, procurando no caer en el frecuentado narcisismo por lo aportado y vivido hasta ahora; no todo tiempo pasado fue mejor. Justo es reconocer que, a pesar de los vaivenes y veleidades ministeriales, tan obstruccionistas y lamentables en tantas ocasiones, el esfuerzo diario de maestros y profesores vaya haciendo sostenible el sistema, pero ya no es suficiente. Es hora de poner remedio a la fatiga, al agotamiento que padece el sistema como sucede, y es natural que así sea, con el sistema político de la Transición, del que ya es vox populi el cambio forzoso. Como balance de lo escrito en estas páginas,

resultado de la experiencia personal y de la reflexión, insisto en la obligada respuesta que las administraciones educativas deben dar para fortalecer el sistema educativo. No se puede eludir la responsabilidad de poner, de una vez, en marcha el "Bolonia" de maestros y profesores de Secundaria, sobre todo en lo tocante al Prácticum y al peso relativo de las disciplinas didácticas, desfavorecidas frente a las psicopedagógicas. Hay que encaminar la formación inicial hacia la capacitación del profesorado en: cultura, saberes, recursos didácticos, trabajo en colaboración, conciencia social y capacidad afectiva. Hay que compartir responsabilidades educativas entre todo el entramado social que permitan los contextos escolares; una forma, a mi entender, es lo que he venido definiendo como municipio escolarizado. Es imprescindible relajar los tiempos docentes: dejar espacios para hablar, exponer ideas, rebatirlas y construir conjuntamente las que surjan, alejando cuanto más se pueda la amenaza de los continuos exámenes. Acabar con el imperante "entra o no entra". Perderle el miedo a PISA...

Y termino. Si fuera preceptivo formular algún deseo en este momento jubilar, pediría para todos vosotros, maestros, profesores y aspirantes a este oficio, que lleguéis a saborear, como yo he tenido ocasión de hacerlo, la satisfacción de empeñarse en esta labor social incomparable que es la enseñanza.

Gracias

II. Miscelánea

Selección de publicaciones y artículos relacionados con la educación, la cultura y la historia de la física.

De profesión: Archivero Municipal

¿Alguien lo es en nuestro pueblo?. Creo que no. Aunque no ignoro que si hay quienes con entrega y sentido muy alcazareño se han dedicado y quizá continúen dedicándose a descifrar los escritos que, por antiguos en la escritura y viejos por el tiempo, precisan espíritus pacientes y decididos. No quiero ofender con mi ignorancia y es posible que debiera destacar a algunas personas que, por desconocimiento, no puedo hacerlo.

Sé y no con detalle suficiente, que don Manuel Rubio Herguido dedica el tiempo que su trabajo le permite a investigar en el Archivo alcazareño. A él debemos, en buena parte si no en toda, la sucinta panorámica histórica del pueblo según las publicaciones municipales GUIA, NORIA y otras con motivo de alguna celebración alcazareña. Debemos agradecer su preocupación, pues si algo sabemos de los orígenes del pueblo, mérito suyo es, sin olvidar a quienes permiten esta labor investigadora.

Sobre la historia más próxima, y no por trabajo en el Archivo, disponemos de los Fascículos de don Rafael, que no debemos ignorar y apreciar en la medida que sirven; si queremos conocer con detalle aspectos de la vida alcazareña de los últimos cien años tenemos que acudir a su Colección.

Pero la historia del pueblo necesita más, no porque sea poco lo hecho, que demasiado es, sino por la dimensión de lo que falta. Es precisa una labor en el Archivo dirigida por alguien que la tenga como motivo de vida y ocupación diaria, la del Archivero Municipal, que ayudado por un equipo a base de tiempo y esfuerzo, necesario en buen grado, vayan entresacando los hechos que pudieran decidir la realidad del pueblo y que, indudablemente, deben estar en el Archivo. Posiblemente los documentos archivados no sean todos los que debiera haber; acontecimientos se dan en los pueblos que menguan sus reservas, incluso las documentales, pero si habrá cantidad suficiente de la que obtener muchas e interesantes noticias.

Esta profesionalización del Archivero puede que sea inviable y sólo corresponda a un deseo personal carente de sentido. No sé. Pero pensando en que puestos análogos existen, ¿por qué no podría haberlo

en Alcázar? Y como digo en Alcázar, lo pienso de cualquier pueblo que disponga de un Archivo digno de ser descubierto. Pensemos que Historia de España es la de sus pueblos, pudiéndose detallar más y mejor de lo que pueda estarlo, el sentido histórico de nuestro país mediante una paciente acción en los Archivos locales.

Esto por un lado. Y por otro, algo que puede equipararse en importancia, si no supera a la contribución anterior. Cuando hablo de un equipo que trabaja con nuestro Archivero, me refiero a posibles grupos de personas interesadas en el asunto y, sobre todo, a estudiantes que Alcázar tiene con capacidad suficiente para trabajos de este tipo, que podrían ser computables por los exigidos en los Centros de Enseñanza para sacar adelante los cursos. ¿No es un trabajo de Historia, de Literatura si se quiere, de Política, incluso de Religión, sacar información de los documentos que se les asignaran a los grupos de alumnos?. ¿No podría ser éste un camino para despertar el afán investigador en los estudiantes de nuestros Centros?. Habría de todo, como debe ser; quienes considerarían la búsqueda una pérdida de tiempo ellos mismos se excluirían sin que la no participación significara algo más, pero también habría otros que se entusiasmarían, o al menos probarían suerte.

De cualquier manera, entre renuncias iniciales, abandonos posteriores y posibles dedicaciones quién sabe si vocacionales, el Archivo de Alcázar se iría leyendo. Siempre, claro, bajo la guía permanente del hombre base que, con su ánimo y trabajo, contagiaría a sus colaboradores: el Archivero Municipal.

No nos quepa duda que este trabajo sería contribuir al desarrollo intelectual del pueblo; posibilitaría crear un sentido crítico de la Historia con toda su carga social, política, religiosa, económica... entre los que se inician en los libros y ensanchar el criterio de quienes fuera de exámenes mantienen el gusanillo del saber. Y, además, sabríamos de "buena tinta" —los escribanos de la tinta siempre se preocuparon cuidadosamente— cómo, y por quién, ha llegado a nuestro pueblo la vida que hemos heredado.

Antonio Moreno

D. TOMAS TAPIA Y LA INSTITUCIÓN

Debo advertir, antes de entrar en faena, que los comentarios sobre la institución, sus hombres y principios filosóficos, requieren explicación muy detallada. Así quedarían justificadas afirmaciones que hago a lo largo del texto. Pero como básicamente intento señalar la presencia de D. Tomás Tapia por alcazareño y para los alcazareños, aludo a las cosas sin detenerme, con el único fin de que se sepa entre nosotros por dónde anduvo nuestro paisano.

Durante los días 10, 11 y 12 de abril, se han celebrado en la Fundación Universitaria Española las "I Jornadas de Pedagogía". Las ponencias estaban dirigidas hacia un estudio de la Pedagogía Española de 1850 a 1900. Cincuenta años de intensa actividad pedagógica; corresponden a la creación de la Institución Libre de Enseñanza y a la aspiración, entre otros, de educadores tan importantes como los sacerdotes Manjón y Poveda.

Hacer un resumen de las Jornadas sería interesante, aunque hoy no es éste el motivo que me lleva a nuestro Ferrocarril Católico. La razón es que el primer día, cuando se habló del krausismo, sistema filosófico importado de Alemania por D. Julián Sanz del Río, que fue guía del espíritu de la Institución, se nombró a un alcazareño notable, desconocido entre nosotros, D. Tomás Tapia. Y digo notable, porque digno de atención es quien llegó a ser en la segunda mitad del siglo XIX catedrático de Sistema de la Filosofía en la Universidad de Madrid.

Qué alegría, por un lado, al oír su nombre y con él, para mí, el de Alcázar entre los pueblos que han dado hombres para España. Pues si todos, a nuestra manera, contribuimos al desarrollo del país, hay que distinguir a quienes han hecho de este desarrollo una preocupación constante, es decir, su sentido de vida.

Pero qué sensación, creo que de culpabilidad por otro lado, al oír su nombre y con él, el desconocimiento que de D. Tomás Tapia tenemos los alcazareños.

Se le nombró indicando que pudo ser, si la muerte no le hubiera llegado tan temprano, uno de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza, que cumple este año el Centenario de su fundación.

La Institución, así es suficiente para reconocerla, surgió en España a raíz de una reforma educativa pretendida por parte del Ministro Oróvio, con la que no estaban de acuerdo algunos catedráticos universitarios, siendo por ello separados de sus cátedras unos, y renunciando otros voluntariamente...

Ante la separación decidieron agruparse para enseñar en la línea que ellos consideraban, alin al sistema filosófico krausista y del que fue uno de sus conocedores y divulgadores D. Tomás Tapia.

De la Institución surgieron hombres que hicieron posible el Renacimiento español de los años 1900-1930 en aspectos tan diversos como lo literario, artístico, científico, político... Pocos hombres de los que hoy nombramos como ilustres no estuvieron de algún modo relacionados con la Institución. Fundador fue D. Francisco Giner de los Ríos, discípulo de Sanz del Río y catedrático de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en la Universidad de Madrid. Tal fue su entrega a la Enseñanza, que en la Institución se ocupó de la chase, a mi juicio, más difícil: la de párvulos. Impresiones de aquellos días quedan en los versos que a su muerte le dedicó uno de sus alumnos: Antonio Machado. Entrega que quiso centrar en España, pues no le faltaron ofertas para conseguir sus propósitos educacionales en otros países. En las obras completas de Giner, hay una dedicatoria que releo siempre que las consulto: "A la memoria del malogrado pensador Don Tomás Tapia, primer profesor de la cátedra de Sistema de la Filosofía, fundada en la Universidad de Madrid por Sanz del Río".

El olvido de estos hombres, o mejor, la sordera ante su innegable resonancia, parece ser debido a que se declararon aconfesionales en materia religiosa. Es cierto que no profesaban la religión católica y que incluso D. Tomás Tapia, sacerdote, se secularizó, así como otros sacerdotes, que aceptaron el krausismo. Pero también es cierto que en sus obras hay una insistente alusión al nombre de Dios.

La religiosidad es una situación íntima, no sometible a juicio, salvo por uno mismo y para sí. Yo no puedo pensar, y aunque lo piense jamás podré saber, cómo siente a Dios quien no sea yo. Ni yo mismo puedo explicar qué es Dios para mí, porque

necesito hacerlo con palabras; pero Dios es incommunicable a través de las palabras. Pienso que es inútil explicar a Dios dialécticamente. Hay que ir más allá de las palabras, o los hechos, que dice Cris-

to son el camino más próximo para conocer a los hombres, y así acercarnos a su vivencia de Dios. Sin olvidar que los hechos en sí, y en una época determinada, pueden juzgarse desde una panorámica distinta, vistos en otra época. Los testigos en un juicio son elementos circunstanciales para resolver la causa, siendo las circunstancias modificables con el tiempo. Recordemos al español Miguel Servet quemado en la hoguera por la religión protestante; su pecado fue descubrir la circulación de la sangre. O a Galileo, condenado por la religión católica, por demostrar el movimiento de la Tierra.

En cuanto a la profesión de una fe, si es que la fe puede ser diversa, no encuentro fáciles los límites que las separen respecto a los caminos de Dios. Creo posible que se profesen, dentro de una fe, aspectos de otras creencias con las que se ignore alguna comunión.

A los hombres de la Institución se les ha criticado que en la base de su Pedagogía no estuviera presente la Doctrina Católica; no había ninguna en particular, aunque entre sus alumnos admitían cualquier práctica religiosa. Los institucionistas, así los llamaban, pretendieron fomentar la fe en los hombres (sin pretender sustituirla por la fe en Dios) y se dedicaron a enseñar por donde pensaron conseguir hombres dignos de fe.

¿Es condenable esta postura? Según voy oyendo en los distintos coloquios a que he asistido (la Fundación Universitaria es absolutamente católica), no es condenable. Y más ahora, época religiosamente postconciliar, con una visión algo diferente a la de

años pasados. Ni es condenable, ni, por supuesto, alabable. Es sencillamente una actitud ante la vida con sus consecuencias. El pluralismo de actitudes, situación que refleja los misterios del hombre como ser pensante, debe ser aspiración de todos. Lo difícil es conseguir el convencimiento en conducta personal, adoptar un camino y modificarlo, si es preciso, consecuentemente, para llegar a un estado de satisfacción interior, que incluya nuestra vinculación a la sociedad. Así se evitarían temores ante actitudes que puedan ser contrarias o simplemente distintas.

La actitud de la Institución fue pedagógica, para valorar una Pedagogía hay que fijarse en los hombres que produce y, en este caso, también en las mujeres, porque fue el primer Centro español de Enseñanza mixta. Relacionados con la Institución pueden citarse, como más conocidos, a Federico Rubio, Azcárate, Moret, Salmerón, Valera, el Marqués de Salamanca, Menéndez Pidal, Besteiro, los Machado, Sánchez Albornoz, Concepción Arenal, Botella Lluís...

Es posible que la Institución ahora, con sus métodos iniciados en 1876 no fuera capaz de proporcionar a la sociedad los hombres que entonces pretendió, o que estos no fueran los apropiados para la época actual. Porque esto puede ser, no suscito, una vuelta al pasado; pero sí creo que debe reconocerse el impulso cultural que supuso para España y con ello la aportación del alcazareño D. Tomás Tapia, en la medida que le corresponde. Y, por último, como persona dedicada a la Enseñanza, me pregunto: ¿Nos hemos planteado qué hombres necesita la sociedad y cómo conseguirlos? .

Antonio Morcno

Libertad, necesidad y responsabilidad: El caso de las Escuelas Normales

Aunque las reflexiones que hago a continuación pueden aplicarse a cualquier nivel educativo, incluso a campos de actividad distintos al educativo, me limitaré a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, las otrora denominadas Escuelas Normales.

La libertad a que me refiero atañe al profesorado universitario; la necesidad, a la sociedad en último término y en principio a estas escuelas universitarias, en definitiva al profesor de EGB que en ellas se forma; la responsabilidad, a quienes deciden el acompasamiento entre aquella libertad y esa necesidad.

El concepto libertad es complejo, en sí mismo, pero lo es menos al considerarlo en un entorno determinado que, sin duda, lo acotan, ganando en pragmatismo lo que se pierde en precisión ontológica. Entre las múltiples acepciones que, por adoptar una referencia, da Ferrater Mora de libertad (como posibilidad de autodeterminación; como acto voluntario; como espontaneidad; como margen de indeterminación; como ausencia de interferencia; como liberación frente a algo; como liberación para algo; como realización de una necesidad...), la más ajustada a nuestro asunto es esta última. A pesar de que la correlación entre libertad y necesidad sea un problema filosófico antiguo que ha producido corrientes marcadamente dispares y polémicas entre «libertarios» y «necesitarios».

Queda dicho que la necesidad a realizar proviene del carácter de estas Escuelas Universitarias, que tienen como fin único formar profesores de EGB. (Es posible y deseable que sean tenidas en cuenta para la formación de profesores de otros niveles docentes, pero esto está por ver). Por ahora la solvencia de estas escuelas ha de fundamentarse en la formación integral del profesor de EGB, donde cuenten tanto la amplitud, profundidad y diversidad de conocimientos como el tratamiento didáctico de los que sean incorporables a los programas de EGB. Este es un centro universitario que no puede perder de vista el carácter profesional de los estudios realizados

en él. Está claro que un profesor de EGB, si no aspira a ejercer como tal, dispone de un título que le abre pocas puertas y de una preparación con escasa, por no decir ninguna, proyección fuera de la enseñanza.

Esta condición social que vincula la Escuela Normal a los colegios de EGB impide, o debe impedir, cualquier contingencia en las necesidades que aquéllas han de satisfacer: Una vez determinado qué hacer a la vista del perfil del profesor de EGB que la sociedad demande, hay que hacerlo. Y de la misma manera que la sociedad evoluciona en medios y en fines ha de evolucionar la necesidad propia de las Escuelas Normales.

Una vieja polémica

Y es en este punto donde más agudamente se manifiesta en las escuelas normales la vieja polémica filosófica entre «libertarios» y «necesitarios», pues el acoplamiento de las necesidades a los nuevos ritmos de la sociedad pone a prueba la dotación de libertad del profesorado. Esto es, en qué medida el profesor puede contribuir al diseño de los planes de estudio, que son la vía por donde canalizar las necesidades.

Desde 1970 las escuelas normales, que entonces pasaron a ser universitarias, se rigen por el plan llamado experimental. Tan larga permanencia ha provocado variaciones inconexas en el mismo, no derivadas de la auténtica experimentación, sino a propues-

tas aisladas de las unidades docentes según sus propios criterios, estimables en cualquier caso, pero sin la adecuación deseable a una planificación conjunta de los estudios por parte de todas las unidades docentes, que responda a las necesidades actualizadas del profesor de EGB. Este procedimiento de reto que puede satisfacer cierta cuota de libertad del profesorado, pero a costa de un dudoso beneficio para las necesidades.

A partir de la entrada en vigor de la ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), la situación ha cambiado, aunque el plan de estudios de las normales sigue siendo el experimental de 1970. Sin embargo, ahora, en la convocatoria de las oposiciones y concursos a plazas vacantes, «la Universidad, de acuerdo con la programación de sus necesidades, podrá especificar además en dicha convocatoria las actividades docentes e investigadoras concretas que deberá realizar quien obtenga la plaza». (Real decreto 1888/1984, de 26 de septiembre.)

Unos ejemplos

Al amparo de esta disposición y haciendo uso de las libertades que la LRU otorga en el nuevo intento por conseguir la autonomía de las universidades españolas, intento por siempre fracasado, que esperamos se vea conseguido al fin, cito los siguientes ejemplos de convocatorias, que si bien no son norma general en las plazas recientemente convocadas, ahí están, poniendo una vez más al descubierto la vulnerabilidad de nuestra pretendida autonomía universitaria:

1. Cátedras de Escuelas Universitarias («B.O.E.» 29-7-1985). Área de conocimiento: Historia Moderna. «Historia Moderna Universal y de España, con especial atención a la Historia de América, descubrimientos y exploraciones geográficas. Su proyección didáctica y metodológica, en la Escuela Universitaria de EGB Pablo Montesino, de Madrid.»

2. Cátedras de Escuelas Universitarias («B.O.E.» 29-7-1985). Área de conocimiento: Química Analítica. «Química General. Química Orgánica. Análisis de los Alimentos. Didáctica de la Química. Investigación: se trabaja en el campo de la Bioquímica de los Alimentos, en la Escuela Universitaria de EGB de Ciudad Real.»

3. Profesores Titulares de Escuelas Universitarias («B.O.E.» 29-7-1985). Área de conocimiento: Álgebra. «Historia de la Matemática, con especial atención al estudio de la iniciación al Álgebra y a la Geometría en las antiguas civilizaciones y a su proyección a las Matemáticas en la EGB, en la Escuela Universitaria de EGB Pablo Montesino, de Madrid.»

4. Profesores Titulares de Escuelas Universitarias («B.O.E.» 15-3-1986). Área de conocimiento: Historia Contemporánea. «Historia contemporánea de España para profesores de EGB. Historia económica. Didáctica de la Historia, en la Escuela Universitaria de EGB María Díaz Jiménez, de Madrid.»

En estas convocatorias son manifiestos los determinantes que pueden menoscabar el ya malogrado estado de las Escuelas Normales, a la par con el resto de las instituciones universitarias. Son: Las denominaciones de las áreas de conocimiento y los «perfiles de plazas».

Denominaciones como las citadas y otras que legítimamente pueden producirse, tales como Física de la Materia Condensada, Biología Celular, Historia Antigua y muchas más, son tan necesarias en las actividades académicas, docentes e investigadoras de las Facultades Universitarias como disparatadas, inconvenientes e desintegradoras en las Escuelas de Formación de Profesores de EGB. No obstante, aspectos tan específicos del conocimiento pueden contribuir a enriquecer el capítulo de las asignaturas optativas, pero con la adecuación y transitoriedad consiguientes.

A la vista de tales denominaciones y correspondientes perfiles que no comento por obvio, cabe preguntarse a que necesidades están respondiendo. La respuesta también es obvia. No dudemos que de seguir permitiendo convocatorias semejantes, en poco tiempo el estado de las Escuelas Normales será sencillamente

suburbial de las facultades universitarias a las que el profesorado de aquéllas se sienta personalmente vinculado. Repito que todo se ha hecho acopiándose a la libertad que concede la LRU, pero en este caso se ha legitimado lo arbitrario.

Una exigencia

Si es preciso, y opino que lo es, dedicar una atención específica a las escalas de profesores, hágase. Reconozcamos que la LRU es una ley universitaria más afectada a las facultades y escuelas técnicas que a las Escuelas Normales. Reconozcamos que la organización departamental, que es avanzada, así como la propuesta de áreas de conocimiento, exigen ciertos requerimientos para la adscripción del profesorado de las normales, porque reconozcamos también que el ejercicio de la libertad no sería equívoco si desatendiera, como puede suceder, tomando al pie de la letra las convocatorias precipitadas, la formación integral del profesor de EGB, que es la auténtica necesidad justificativa de la existencia de estas Escuelas. ¿O es que se está propiciando su desaparición? Si así es, dígame también. Porque su profesorado puede contribuir a la reconversión, en vez de favorecer su desmantelamiento con una diáspora que no beneficiará a nadie. Y en la que subyace, aparte de intereses personales, una indecisión

que por tratarse de escuelas normales es particularmente grave: ¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de didácticas?

En el catálogo de áreas de conocimiento para la adscripción del profesorado universitario («B.O.E.» 26-10-1984) constan las siguientes áreas propuestas específicamente para escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB: didáctica de la expresión musical, plástica y corporal; didáctica de la lengua y literatura; didáctica de la matemática; didáctica de las ciencias experimentales, didáctica de las ciencias sociales. Pues bien, en la convocatoria de vacantes se están eludiendo, como hemos visto, esas denominaciones, y sólo en los perfiles de plaza se alude a «lo didáctico», cuando no se evita también. Igualmente está sucediendo con la formación de departamentos: hay casos en los que antes de integrarse el profesorado de un área en un departamento de la didáctica correspon-

diente dentro de la normal, cada cual o en pequeños grupos se apunta como puede al departamento con sede en la Facultad que más le acomoda. Se dirá —se dice— que tal o cual departamento satisface mejor las aspiraciones formativas del profesorado, especialmente justificadas en torno a la investigación que, por otra parte, está adquiriendo un peligroso cariz de fetiche universitario. (Cunde la idea de que la investigación depende indefectiblemente de su institucionalización, en parte es cierto, pero sólo en parte.)

Temores

Los temores ante las «didácticas» proceden de la duda sobre su ámbito: se rumorea que apuntarse a la didáctica supondrá vincularse de por vida a los aspectos estrictamente metodológicos de las disciplinas y que los contenidos específicos serán impartidos por quienes pertenezcan a áreas de conocimiento «no didácticas». Esto es una falacia. Quizá la denominación de didáctica induzca a esa separación formal, pero es una mala interpretación, porque ni «se aprende a aprender» ni «se enseña a enseñar». Se pueden suministrar técnicas de aprendizaje y de enseñanza, pero soportadas sobre la adquisición simultánea de conocimientos, cuantos más y más consistentes, mejor.

No obstante, así está la situación, de la que el Ministerio de Educación y Ciencia es mínimamente responsable, salvo en la confusión creada con el catálogo de áreas de conocimiento y la tardanza informativa sobre el destino de las Normales. En el proceso de autonomía que nos desenvolvemos, la responsabilidad de la provisión de plazas vacantes, con sus denominaciones y perfiles, recae sobre las unidades docentes que las proponen, sobre las juntas de escuela que las consienten y sobre el Rectorado que las convoca.

Si ahora que tenemos en nuestras manos la posibilidad de ordenar estas escuelas universitarias procedemos más en atención a necesidades, a veces inconfesables, que a las exigidas por la sociedad a que nos debemos como institución pública que somos, mal uso estamos haciendo de la libertad.

Antonio MORENO

Profesor titular de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la E. U. de EGB María Díaz Jiménez, Universidad Complutense

Acaba de salir a debate público el documento relativo a la reforma de las enseñanzas universitarias que afectan a la formación del profesorado de los niveles no universitarios. Por fin, el esperado informe técnico del grupo de trabajo número XV ve la luz. Y sale a la palestra acompañado de algunas precisiones necesarias hechas por la ponencia de *Reforma de las enseñanzas universitarias*, del Consejo de Universidades. Estas propuestas merecen especial atención por las repercusiones sustanciales que habrán de tener si se consolidan como definitivas tras el debate sobre el estado actual de la formación del profesorado, así como sobre la inquietante expectativa profesional de los actuales profesores de EGB, los alumnos de las escuelas de formación del profesorado y sus profesores.

Aunque sea redundar en datos conocidos por todos, conviene hacer un recordatorio esquemático para situarnos. En cuanto a la formación del profesorado de EGB, son las escuelas universitarias —otrora escuelas normales— las que asumen tal función. En estos centros se siguen estudios que habilitan para la docencia en educación preescolar, ciclos inicial y medio, especialidades de ciclo superior (ciencias humanas, ciencias, filología) y, en algunos casos, educación especial. La formación del profesor de secundaria se limita a la realización, tras la respectiva licenciatura, de un curso de adaptación pedagógica (CAP) impartido en los institutos de ciencias de la educación (ICE), dependientes de las universidades. De manera que la formación del profesorado de cualquier nivel educativo es competencia de las universidades.



La formación de los nuevos profesores

ANTONIO MORENO

Sin entrar en análisis detallados de una y otra preparación docente, sólo decir que en el caso de las normales se viene arrastrando un notable desfase con la realidad social, científica y pedagógica como consecuencia de la vigencia todavía del plan experimental de 1971, del que la única aproximación al experimento son los cambios, poco significativos para el común de las normales, introducidos por algunos profesores en sus respectivas disciplinas. Por otra parte, esto era lo único que cabía hacer, porque desde la implantación del plan de 1971 se viene *amenazando* con una reforma oficial que, al cabo de 20 años, parece que va a producirse. En cuanto al CAP, sólo apuntar su innegable insuficiencia.

La autonomía

Para completar el panorama añadamos que, con la promulgación de la ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, las universidades gozan de una autonomía legítimamente demandada por muchos y hasta entonces. Autonomía que conlleva responsabilidades no siempre respondidas desde

auténticos criterios de cualificación universitaria. Baste recordar el camino que llevaban las convocatorias de plazas vacantes mediante el establecimiento de perfiles académicos atentos en exceso al perfil de algunos candidatos.

Pues bien, ante este panorama, necesitado de una reforma concienzuda, ¿qué aporta el informe técnico sobre los títulos y las directrices generales de los planes de estudios emitido por el Consejo de Universidades? No entraré en el balance comparativo de las previsiones hechas en este informe y las del grupo XV, que será motivo de exposiciones más minuciosas durante el debate público.

Para las escuelas universitarias de EGB, la desaparición de las actuales especialidades y, en consecuencia, la propuesta en la educación infantil y primaria (hasta los 12 años) de nuevas opciones (infantil, primaria, musical, educación física, audición y lenguaje, lengua extranjera y educación especial), con una duración estimada para cada una de tres años, supone, en primer lugar, apostar por unos estudios más en consonancia con la demanda social, que no es un fenómeno improvisado, sino el resultado de un proceso lento de transformación cultural. Supone también poner a prueba la capacidad de las normales para dar una respuesta académica satisfactoria a tal demanda y, por tanto, el consiguiente estímulo inducido por la reforma que revitalizará estos centros docentes, tan medulares en la definición y el futuro de un país.

Asimismo supone un significativo chequeo a la autonomía universitaria, que habrá de hacer frente a la provisión de recursos, al acondicionamiento

de los centros, al fomento de la investigación didáctica y, envuelto en todas las variables a señalar y por encima de todas, a la dotación y actualización del profesorado, que hace posible o imposible cualquier reforma educativa. Y, desde luego, supone un esfuerzo acaso acrobático para el Ministerio de Educación

y Ciencia (MEC), porque sin su respaldo también es imposible hablar de reformas. Las opciones de educación infantil y primaria remediarán en buena medida el estado languideciente de aquellas normales donde el alumnado escasea ante la falta de expectativa profesional, siempre y cuando el MEC afronte con decisión la provisión de plazas de especialistas en cuanto éstos estén disponibles.

Este mismo cuadro de implicaciones se reproduce en la habilitación de títulos para el profesorado de secundaria (obligatoria, 12-16 años; posobligatoria, 16-18 años), que, según el informe del Consejo, compete a los departamentos universitarios. Competencia que repercute en las escuelas universitarias de EGB, donde está domiciliada la casi totalidad de departamentos constituidos con profesorado adscrito a las áreas de conocimiento de didácticas específicas. En este punto, que se advierte como un posible foco de conflicto, corresponde al debate interno de las universidades dilucidar el carácter de las áreas didácticas, aunque sería más ilustrativo poder colocarlo sobre el tapete en un encuentro interuniversitario.

Intereses personales

Los argumentos epistemológicos que suele concitar *lo didáctico* respecto a la inclusión, en mayor o en menor grado —o en ninguno—, de contenidos propios de la disciplina objeto de

tratamiento didáctico son respetables, siempre y cuando no se vislumbren intereses personales —que los hay—; pero, desde luego, están lejos de ser concluyentes. Quizá ahora podamos aclararnos.

La repercusión del informe gravita igualmente sobre los ICE y las secciones o facultades de Ciencias de la Educación y de Psicología especialmente, aunque pueda afectar en menor medida a otras facultades. Las numerosas disciplinas troncales previstas en la formación del profesor de secundaria se polarizan hacia los departamentos de pedagogía —dicho globalmente—, de psicología y de sociología, que, por otra parte, también cuentan con secciones o departamentos mismos en las escuelas universitarias de EGB.

Hago estas matizaciones sobre la domiciliación de los departamentos porque, si bien el espíritu de la LRU es estructurar la Universidad sin distinción entre facultades y escuelas, sino tomando como núcleo básico el departamento, la realidad es bien distinta.

También se presenta ahora la ocasión de ir hacia el modelo universitario de la LRU. Esta ley orgánica —admitida quizá a regañadientes por la mayoría de las universidades, pero al fin asumida y a cuyo amparo se han establecido los estatutos universitarios— es el marco legal que nos define y, si no hay pronunciamientos en contra, habrá que ir cumplimentándola.

Una forma ejemplar de asumir la estructura departamental podría ser diseñar y coordinar la formación del profesorado a todos los niveles no universitarios mediante una planificación que suponga, en cada universidad, la intervención conjunta e indiscriminada de todo el profesorado implicado, ya sea de escuela universitaria de EGB o de facultad.

A este proyecto igualmente se habrían de adherir los ICE para cumplir el objetivo de su creación en 1969: "Encargarse de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza a todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos".

Didácticas especiales

A este cometido, el Libro Blanco de la reforma de 1970 añadía que "las prácticas de enseñanza, así como las didácticas especiales, deberán ser organizadas por los ICE en cooperación con la Escuela de Formación del Profesorado". Disposiciones que con el tiempo han ido distanciándose de la actividad real.

Con este criterio unificador, la primera tarea a acometer por cada universidad sería doble y urgente: por una parte, analizar los documentos del grupo XV y del Consejo de Universidades para proponer el modelo de formación preferible; por otra, completar los contenidos pendientes de la carga lectiva que en algunos niveles docentes es del 50%. Tarea esta última ardua y muy dificultosa de acordar, porque requiere visión de futuro y, sobre todo, generosidad.

Por último, quiero hacer hincapié en un aspecto del informe del Consejo apuntado al principio: la clarificación respecto a las expectativas profesionales de alumnos y profesores de escuelas universitarias de EGB. Las medidas que la ponencia entiende como ineludibles por parte del MEC y del resto de las administraciones educativas despejan el rumorero que, con tendencia al pesimismo, se ha producido ante la larga espera de los documentos.

Garantizar a los actuales profesores de EGB especialistas la continuidad en el primer

II. MISCELÁNEA

ciclo de la secundaria (12-14 años) es tranquilizador; facilitar el acceso al cuerpo de profesores de secundaria a los maestros-licenciados es resolver un contencioso reivindicado desde hace muchos años por quienes, apostando porque algún día fuera realidad la *carrera docente*, hicieron sus licenciaturas compatibilizándolas con el trabajo escolar; garantizar la oferta pública de empleo durante la próxima década para los actuales alumnos de magisterio resuelve

la depresiva situación que empezaba a crearse entre los estudiantes. En cuanto a los profesores de normales, sobre los que pesaba la sutil amenaza de verse reducidos a la educación infantil y primaria, ha quedado expuesto cómo se amplían las posibilidades, incluso más allá del cometido actual.

Hasta aquí lo que por ahora no pasa de ser un mero propósito. Que pase o no a las disposiciones legales depende del debate. Y que trascienda o no a

las aulas, cualquiera que sea el documento definitivo, depende de todos. La proverbial dejación que suele hacerse de la ley en nuestro país es el peor roedor de nuestro futuro; esperemos que esta vez el carro de la modernización no sea una estrella fugaz en el *Boletín Oficial del Estado*.

Antonio Moreno González es director de la EU de formación de profesorado de EGB María Díaz Jiménez, de la Universidad Complutense de Madrid.

TRIBUNA LIBRE

El artículo que ocupa nuestra Tribuna Libre constituye una reflexión sobre los aspectos que hay que tener en cuenta para buscar y conseguir el éxito escolar. Esta reflexión, tiene, según palabras de su autor, un primer objetivo, que es ahuyentar de la escuela el síndrome del fracaso.

Apuntes para una escuela renovada

Antonio Moreno González

Director de la E. U. de Formación del Profesorado María Díaz Jiménez

“El entumecimiento que padece la escuela no es más que la falta de decisión de mirarse a sí misma con todas sus pertenencias”

«Vale más encender una bujía que maldecir la oscuridad.»

Anónimo

VAMOS ya para una década larga en la que hablar de fracaso escolar se ha hecho tan cotidiano, que se tiene por una realidad incontrovertible afirmar que la escuela ha derrapado vertiginosamente, hasta el extremo de provocar acciones luctuosas tan lamentables como los conocidos suicidios de alumnos y de maestros que, justificadamente, levantan polvaredas y voces de alarma en torno a nuestro sistema educativo. Refiéranse al fracaso escolar de los alumnos, al fracaso escolar de los profesores o al fracaso escolar de la escuela misma, como institución, en definitiva se está aludiendo a una frustración

que salpica a todos y ante la que todos debemos adjudicarnos cierto componente de responsabilidad que nos incite a la reflexión.

No obstante, admitir el fracaso como inductor de la situación actual de la escuela, y tomarlo como marco de referencia en el análisis de tal situación, puede resultar desviador para encontrar la escuela con que nuestro país ha de entrar y sumergirse en el siglo XXI. Y digo que puede resultar desviador, porque buscando remedio a las causas del fracaso —siempre y cuando sea posible aclarar en qué consisten aquéllas y éste— se está al borde de enzarzarse en aplicar correctivos (mejor, en recetar la aplicación de correctivos, porque raras veces el analista escolar participa en la aplicación de soluciones) a situaciones acaso extemporáneas ya para el momento actual y, sobre todo, para los tiempos inmediatos.

Esto, por una parte; por otra, entrar en el forzado apareamiento y cuantificación de causas y efectos es situarse en una metodología de análisis que, en el mejor de los casos, debe aplicarse con las debidas precauciones, pues también se corre el peligro de reincidir en el peor de los usos del estilo aristotélico, tantos años reivindicado y llevado a la práctica por los filósofos escolásticos. No en vano la indeterminación que afecta al estudio de la

naturaleza de la materia ha hecho mella en áreas de conocimiento menos exactas y objetivables que la Física, dejando un margen de imprecisión irremediable en la explicación de cualquier fenómeno físico o social.

Al amparo del animoso proverbio inicial, y con el propósito de introducir variables que nos permitan más buscar el éxito escolar que reconcomernos con las penurias del fracaso, intento estas reflexiones, cuyo primer objetivo es ahuyentar de la escuela el síndrome de fracaso, porque, a veces, la contundencia de las palabras puede más que la propia realidad, alienando esfuerzos auténticos y dejando en el anonimato disposiciones y comportamientos que tenidos en cuenta pueden darnos la clave del apremiante mejoramiento que precisa la enseñanza.

Atender cada necesidad

En primera instancia hay que gritarle a la escuela no como reprobación, sino para despabilarla, para que vea cómo hoy dispone de posibilidades jamás tenidas, en otros tiempos soñadas por muchos maestros. El entumecimiento que padece la escuela no es más que la falta de decisión en mirarse a sí misma con todas sus pertenencias. Hay que darles uso a todos los elementos que integran la realidad escolar para evitar su atrofia y pedir obstinadamente lo que sea necesario para trabajar. Hay, por tanto, también que gritarle a la Administración para que reconozca las necesidades expuestas por cada cual, hay que llevarla al terreno de las decisiones específicas en circunstancias concretas, que no sean las únicas las normativas globalizadoras que cortan por el mismo raso a todas las escuelas. La ramificación con que la Administración procede o puede proceder la faculta para disponer escuela por escuela en lo que sea preciso, porque, a la postre, cada escuela tiene —o debería tener— su peculiaridad, no siempre satisfecha por el común denominador de las disposiciones y acuerdos generales.

Este principio de atención específica resolvería muchos descontentos provocados por la circunstancia de no estar, en el momento oportuno, dentro de las condiciones normativas. Un caso destacable es la dotación de material escolar. La preferencia que vienen gozando los centros de nueva creación respecto a los antiguos en el suministro y repuesto de material es contraproducente,

porque nadie puede garantizar, a priori, que el nuevo centro vaya a ser atendido por profesorado dispuesto y capaz para utilizar aquellos medios. Otra cosa sería que a los centros de nueva creación fueran destinados grupos de profesores con un proyecto común, que, obviamente, conlleva la utilización de determinados recursos didácticos. De no ser así, tanto los nuevos como los antiguos centros reflejarían mejor su propia condición, solicitando —y recibiendo con prontitud— el material exigido por el trabajo a realizar.

Y como la escuela es un todo orgánico, cualquier acción repercute, con más o menos influencia, en otros componentes del sistema. En este caso, la dotación y el uso del material docente está en correspondencia con la estabilidad del profesorado. Habría que arbitrar soluciones de compromiso para que la permanencia en los centros tenga una continuidad apropiada. El trasiego de profesores, la condición de provisionalidad y las posibilidades, a veces veleidosas, que ofrece el Concurso de Traslados dan a la actividad escolar un carácter transitorio que no llega a crear estilo en las escuelas. No es buen síntoma que la mayoría de las escuelas se parezcan entre sí, cuando cada una tiene en su alumnado y en su entorno elementos diferenciales que exigen atenciones diferentes. Se parecen tanto porque el profesorado actúa de manera parecida en casi todas y casi siempre.

Plan de centro

Tan napoleónica condición, felizmente superada por algunos centros en régimen cooperativo, y trabajosamente reducida, a título individual, en otros centros públicos y privados es, sin duda, superable. En primer lugar, a través de la reforma pendiente de las enseñanzas infantil, primaria, secundaria y profesional. Pero incluso en la situación transitoria actual hay posibilidades de flexibilizar y acondicionar la labor escolar a las circunstancias singulares de cada centro. Bastaría con adquirir una mayor conciencia de grupo enfrentado a una tarea común y así adentrarse más en el medio circundante para recurrir a los medios materiales, institucionales y personales disponibles. Siempre y cuando tal vinculación no añadiera más requisitos burocráticos a los que excesivamente congestionan las escuelas, disuadiendo, en no pocos casos, iniciativas personales con un potencial efecto multiplicador apreciable.

II. MISCELÁNEA

El plan de centro puede diseñarse con autonomía suficiente para acomodarlo a cualquier circunstancia. Requiere dedicación e ideas, las mismas que cada maestro pone a diario en juego para desarrollar su tarea. Los contenidos, la metodología, la previsión de recursos y la distribución horaria admiten múltiples variantes para confeccionar un plan de centro consistente y emprendedor que implique a todo el profesorado, según sus condiciones y preparación. Más aún, la propia escuela, como entidad, está capacitada, si se lo propone, para decidir sobre las posibles necesidades de cualificación de su profesorado y disponer la liberación sucesiva de profesores en formación, enviándolos a centros nacionales o extranjeros, acogidos a los diversos programas de actualización puestos en marcha por el Ministerio, las Comunidades Autónomas e incluso por los Ayuntamientos. Y si surgen dificultades para acciones conjuntas, airéense y que la Administración cargue con la responsabilidad de tal o cual recorte. Pero que no sean la desidia, la falta de iniciativas ni el entorpecimiento interno los que hagan languidecer una institución tan decisiva para la sociedad como es la escuela.

A los Consejos Escolares compete dar movilidad a la escuela, ejercitando sus atribuciones para el diseño, la realización, la denuncia y la defensa. El desamparo social en que secularmente ha estado —y está todavía— sumida la escuela puede verse considerablemente aminorado a través de las decisiones mancomunadas de padres, alumnos y profesores en el Consejo. Este órgano de gobierno, el más atributivo de la comunidad escolar, está dispuesto para ser el catalizador de todo lo que en otros tiempos fueron deseos irrealizables, exigencias insatisfechas y olvidos dolorosos. No cabe duda de que es una puerta abierta hacia una escuela diferente.

Participación

Sin embargo, hasta ahora —acaso porque el rodaje aún sea insuficiente— no han resultado ser, los Consejos Escolares, lo que potencialmente son. Por un lado, los alumnos —el estamento más frágil, que no el más inocente, por qué no decirlo— rara vez asumen con equilibrio su papel; pesa mucho sobre el alumnado, desde el primario al universitario, la mediatización del profesor por temores relativos al entendimiento diario y, sobre todo, por el posible reflejo en las calificacio-

nes. Esta circunstancia, que puede ser real, aparente o injustamente supuesta respecto a la auténtica conducta del profesor, anquilosa la espontaneidad del escolar, por otra parte, poco acostumbrado a la participación en el aula, salvo en aquellos casos —cada día más gozosamente frecuente— inclinados a la enseñanza activa.

De los padres —menos frágiles, pero acaso más inocentes—, partícipes en el centro en tanto tienen hijos en el mismo, se espera una contribución constructiva y generosa, aislada de la evolución académica de unos alumnos u otros y no polarizada por hechos puntuales, a veces reprobables; otras, aclarables con la correspondiente explicación, y muchas veces no achacables a la voluntad del profesorado. La relación entre padres y maestros no tiene por qué ser dificultosa, pero no es menos cierto que el balance general es insatisfactorio, provocando impedimentos que trasladan al ambiente escolar cierto aire de indiferencia o de asumida ineficacia muy perturbadora. De la osmótica relación entre padres y maestros depende en gran medida que la escuela adquiera el estilo de que hablaba más arriba y que aquélla se convierta en un centro de influencia dentro de su entorno social.

Y los maestros —a mitad de camino entre la fragilidad y la inocencia— tienen, en el Consejo Escolar, una misión muy responsable que les exige sinceridad, claridad de planteamientos y decisión, porque son quienes mejor conocen la realidad interna del centro y quienes mejor pueden sacarla a relucir para recibir apoyos necesarios, tanto en la corrección de defectos como en la impulsión de proyectos. La tendencia al aislamiento en la actividad docente y al corporativismo en las decisiones conjuntas, si no se administran con prudencia, pueden dilapidar medios y esfuerzos de manera irreversible.

Finalmente, respecto al Consejo Escolar, y habida cuenta de la inclinación histórica a introducir componentes ideológicos —políticos o religiosos— en el control y ejercicio de la escuela que conduce a otros tipos de corporativismos, de cuyas secuelas aún no estamos liberados, sería recomendable desvincular la elección de sus miembros de cualquier tipo de etiqueta. Otra cosa es que la formación personal y ciudadana a adquirir por los escolares se traduzca, fuera del recinto escolar, en una participación social activa. Y lo mismo para padres y maestros.

Reforma universitaria

Por otra parte, la reforma en curso de las enseñanzas universitarias que afecta a la formación del profesorado habría de concluirse con una orientación estimulante y perspicaz. Tanto el alumnado que abarrotaba las escuelas normales del país, como los matriculados en los estudios facultativos de Ciencias de la Educación, tienen un horizonte de empleo muy dudoso y, en la mayoría de los casos, abocado al subempleo definitivo u ocupación ajena a la titulación académica adquirida en aquellos centros. Sin entrar en la precisión de las cifras, a nadie se le oculta que la nómina de parados universitarios se nutre en buena medida de Diplomados en EGB y Licenciados en Pedagogía, porque ni los maestros tienen posibilidades de acceder, como tales, al primer puesto de trabajo, ahora que la edad media del profesorado de EGB en activo ronda los cuarenta años, ni los pedagogos tienen claro cuál es su lugar de trabajo, salvo quienes siendo profesores en ejercicio completan su formación con aquella licenciatura o quienes en las Normales y Facultades desempeñan plazas dotadas de Pedagogía y estudios afines, número necesariamente limitado para tenerlo como oferta de trabajo suficiente. Antes al contrario, sería oportuno en este momento de revisión total del sistema educativo, plantearse el auténtico significado de la propia licenciatura en Pedagogía y su proyección futura. Aunque no sea esta la ocasión, no me resisto a llamar la atención sobre la posibilidad de emprender una labor de síntesis —en mi opinión, necesaria; acaso, urgente— res-

pecto al planteamiento actual de las formaciones inicial y permanente del profesorado. La existencia de Escuelas Normales —ahora Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB— con su larga y polémica historia; de Secciones facultativas o Facultades propiamente dichas de Ciencias de la Educación; de Institutos de Ciencias de la Educación creados en 1969 por el equipo Villar, y de Centros de Profesores creados en 1984 por el equipo Maravall, que actúan con una absoluta descoordinación e ignorancia deliberada entre unos y otros, cuando no con cierta tendencia al obstruccionismo, supone una dedicación de personal, de tiempo y de dinero con muy escasa rentabilidad. Estos Centros, en el supuesto de que hubieran de seguir existiendo con entidad propia, podrían desarrollar una labor más eficaz si en cada distrito universitario hicieran una planificación conjunta de actividades, tanto para formación inicial como para formación permanente de profesores.

De la revisión recíproca de actividades resultaría un diseño conjunto cuya realización podría —y debería— suponer un beneficioso intercambio de ideas y de medios. Esta disolución, en cierto modo, de la rigidez específica de cada centro respecto a los demás, implementada con la integración de los maestros, copartícipes —por tanto— en una acción educativa sin fronteras, podría ser un paso decisivo para incentivar, desde el propio ejercicio de la profesión, al profesorado de todos los niveles docentes y remediaría en muchos aspectos la depresiva similitud de las escuelas. Quizá por aquí pudiéramos entrar en la vía más directa hacia el éxito escolar.

TRIBUNA LIBRE

El autor de este artículo realiza un recorrido por la actual reforma universitaria y analiza distintos aspectos relativos a la formación del profesorado, deteniéndose, principalmente, en las materias troncales y en la titulación de los docentes.

Reforma y formación del profesorado

Antonio Moreno González

Director de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
María Díaz Jiménez

“Plantear la desaparición de las actuales Escuelas de Magisterio, transformándolas o integrándolas en Institutos Pedagógicos u otros centros, siempre con rango de Facultad, sería en estos momentos una decisión oportuna”

-Gusta la multitud lo que sirve al mercado, y el esclavo únicamente honra al poderoso; en lo divino sólo creen aquellos que lo son.-

Friedrich Hölderlin

PROXIMO a concluir el tiempo previsto para la consulta pública sobre la Reforma de las Enseñanzas relativas a la formación del profesorado de los distintos tramos del sistema educativo anteriores a la Universidad, es pertinente reflexionar sobre como ha ido este proceso consultivo y sus posibles consecuencias, a la espera de las conclusiones definitivas que, en su día, decreta el Gobierno. En cuanto al contenido de los documentos a debate —el informe técnico del grupo de expertos número XV y las acotaciones hechas al mismo por la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades—, ya hice en su momento algunos comentarios («El País», 4-4-89, y en esta misma «Tribuna Libre», 26-4-89), por lo que ahora puedo pasar por alto detalles tratados entonces. No obstante, es conveniente recordar cómo se ha planteado la actual Reforma universitaria.

El Pleno del Consejo de Universidades decidió (23-2-87) no aportar ninguna directriz relativa a títulos universitarios sin que el dictamen correspondiente hubiera sido sometido a información y debate públicos. Debate en el que tienen derecho a participar —o, quizá mejor, deber de participar— todos los sectores interesados.

Distribuidos los documentos elaborados por comisiones de expertos —y tras el periodo de consulta—, el Consejo publica las propuestas alternativas, observaciones y sugerencias al informe técnico relativo a cada título hechas por Universidades (públicas y de la Iglesia), otros centros docentes y de investigación, administraciones e instituciones públicas, colegios profesionales, otras instituciones y asociaciones y particulares (individual o colectivamente).

Al Consejo de Ministros compete, a propuesta del Consejo de Universidades, la aprobación de las directrices generales comunes, es decir, las que afectan por igual a todas las Universidades respecto a los títulos con validez en todo el territorio nacional. Asimismo, el Consejo de Ministros ha de aprobar las directrices generales específicas, es decir, las relativas a cada título universitario en particular, también de ámbito nacional. Teniendo en cuenta las directrices generales, las Universidades acordarán en sus respectivas juntas de gobierno los planes de estudio correspondientes a cada titulación, que, en virtud de la autonomía vigente, resultarán ser diferentes de unas Universidades a otras. Para la elaboración y aprobación de los planes de estudio dispondrán de tres años a partir de la publicación de las directrices generales y materias troncales en el «BOE». Remitidos los planes al Consejo de Universidades, este los homologará y publicará en el «BOE».

Finalmente, y dentro del marco del plan de estudios respectivo, cada estudiante podrá confeccionar su propio curriculum, eligiendo entre las materias no troncales y las de libre elección aquellas que considere pertinentes. Una novedad destacable en la Reforma es la introducción del mecanismo de créditos (un crédito equivale a diez horas lectivas, teóricas o prácticas). Cada materia, cualquiera que sea su condición, tendrá asignado un número de créditos, y para conseguir cualquier título universitario se requerirá justificar un determinado número de créditos, repartidos entre las distintas materias del curriculum personal.

Situación actual

Dicho esto, veamos cuál es la situación actual respecto al proyecto de reforma relativo a la formación del profesorado.

En el IV Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio, celebrado en Soria del 10 al 13 de mayo pasado —a pocas semanas de hacerse públicos, por el Consejo de Universidades, los documentos precitados—, se acordó, tras cierto acaloramiento, convocar unas jornadas de trabajo de las Escuelas de Magisterio del Estado español, que tendrían lugar en Barcelona los días 26 y 27 de octubre, dejando transcurrir así unos meses para que en cada escuela fueran examinados y debatidos aquellos documentos. Las jornadas se han celebrado, y el «espíritu de Barcelona» —llegar a una propuesta consensuada de las escuelas— se ha conseguido. A finales de noviembre, una comisión elegida en las jornadas, integrada por directores de Escuelas de Magisterio y estudiantes, entregaron en el Consejo de Universidades y en el Ministerio de Educación y Ciencia las conclusiones, aprobadas con treinta y seis votos a favor, uno en contra y cinco abstenciones; 51 fueron las escuelas participantes en las jornadas. No obstante, estas conclusiones no serán las únicas que lleguen al Consejo; incluso desde las escuelas asistentes a Barcelona pueden hacerse cuantas propuestas convenga, institucional, departamental, sectorial o individualmente.

Por el momento, el informe de Barcelona es el único que registra aspectos coincidentes manifestados por un considerable número de escuelas, públicas y privadas, y, por tanto, es un punto de referencia legítimo para reconocer el estado de la cuestión.

Teniendo en cuenta que, simultáneamente a la reforma y actualización de los títulos universitarios, el MEC, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, está llevando a cabo una reforma de todo el sistema educativo no universitario, que inevitablemente incide en la formación y ejercicio de los profesores, las conclusiones se elaboraron atendiendo al siguiente criterio: «La respuesta a la propuesta de títulos docentes hecha pública por el Consejo de Universidades no podrá limitarse a consideraciones parciales sobre porcentaje de troncaudad, créditos o materias, sino que deberá abordar la cuestión en su totalidad desde la perspectiva señalada. Por ello, parece oportuno, ante todo, hacer una valoración de

carácter general sobre el proyecto de reforma del sistema educativo no universitario y sobre la adecuación de la propuesta del Consejo de Universidades a ese proyecto.»

Y desde este presupuesto se exponen las conclusiones sobre la adecuación entre ambas reformas, la profesión docente (infantil, primaria y secundaria), la selección para el acceso a los estudios de profesorado, el acceso al ejercicio de la profesión docente y el nuevo papel que deberían desempeñar las actuales Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

De los múltiples aspectos a considerar, elijo dos que son medulares: las materias troncales y la titulación. Especialmente, este último es el que más polvareda ha levantado, si bien la troncaudad, a pesar de haber quedado relegada a un segundo plano, es, en mi opinión, el núcleo básico de la reforma.

Licenciatura

Respecto a la titulación, se ha extendido el criterio de que todos los profesores del sistema educativo, tanto los de Educación Infantil y Primaria como los de Secundaria, reciban el título único de licenciado. No es, ciertamente, unánime la propuesta, pero es una de las reivindicaciones que a nadie amarga si se consigue, como sucede con las peticiones de mejora de sueldo, la reducción de la jornada laboral o el aumento de las vacaciones. ¿Quién puede detractar tan naturales y legítimas aspiraciones? No obstante, una sociedad participativa, como pretendemos que sea la nuestra, es decir, una sociedad donde todos queremos y debemos ser escuchados, exige de todos sus miembros —de quienes piden y de quienes conceden— una generosa predisposición para aquilatar realidades y deseos. Pedir lo imposible puede resultar un hermoso gesto poético colectivo, incluso puede ser un acicate para ir elevándose, progresivamente, por encima de la propia realidad y, al fin, estar en condiciones de reducir tal imposibilidad.

Que al cabo de un proceso de adecuación de los estudios, de la profesión docente y de la economía que sustenta a ambas, pueda estar en el horizonte el igualitario título de licenciado, es admisible e incluso un interesante reto que al profesorado de las Escuelas de Magisterio nos estimularía a mejorar nuestra condición académica y, sobre todo, nuestra labor diaria, tanto desde la docencia como

II. MISCELÁNEA

desde la investigación. Pero exigir lo imposible, porque imposible es hablar de licenciatura para todos, sin tener a la vista que la misma exigencia afectaría al resto de las Escuelas Universitarias (Estadística, Trabajo Social, Enfermería, Óptica, Empresariales) y a las carreras técnicas de grado medio, porque todos estamos en el mismo nivel desde el ámbito de la función pública y de la estructura universitaria, es, cuando menos, inoportuno.

Otra cosa sería plantear la desaparición de las actuales Escuelas de Magisterio, transformándolas o integrándolas en Facultades de Ciencias de la Educación, de Formación de Profesores, Institutos Pedagógicos o cualquier denominación que les ajustara, pero en todo caso con el rango académico de Facultad. Decisión, en este momento, oportuna, sobre la que no sería estéril reflexionar por los beneficios que reportaría a la formación del profesorado de todos los niveles, a los obsoletos estudios de Pedagogía, a la dificultosa identificación del cometido de los ICEs y a los presupuestos de las Universidades.

Diplomaturas de cuatro años

Se alega, como reclamo para el título único de licenciado, que formar adecuadamente a un profesor «exige un tiempo mínimo que no queda satisfecho en absoluto en una diplomatura como la propuesta por el Consejo de Universidades» (documentos de Barcelona). Si es cierto que resulta corto el período de formación, quizá no sería ninguna insensatez proponer diplomaturas de cuatro años, aunque, tal como el alumno puede organizar su currículum, la duración final de los estudios dependerá de sus propias previsiones; lo que contara es el número de créditos necesarios para acceder al título correspondiente.

Se alega también que «la duración actual de los estudios de formación inicial conlleva una mengua importante de los componentes teóricos y, sobre todo, prácticos, absolutamente necesarios para preparar profesionales de la docencia». Así es, sin duda. Y con este alegato nos situamos en el otro aspecto anunciado: las materias troncales.

Al parecer, son muy escasas las Escuelas de Magisterio que se han detenido a revisar la troncalidad propuesta por el Consejo de Universidades. No así algunos departamentos o profesores de una misma área de conoci-

miento, pero éstos quizá lo hayan hecho atendiendo más a su propia disciplina que al conjunto de los estudios que, acaso no sea ocioso repetir aquí, constan de las siguientes opciones: Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Musical, Educación Especial, Lengua Extranjera y Educación Física. Todos ellos para la diplomatura en Educación Infantil (cero-seis años) y Primaria (seis-doce años). Por otra parte están las materias correspondientes a la formación de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria (doce-dieciséis años) y

Posobligatoria (dieciséis-dieciocho años). En realidad, hasta que el Consejo no haga públicas las propuestas alternativas, observaciones y sugerencias no sabremos cuál ha sido exactamente el grado de participación.

Respecto a la troncalidad, y sin entrar en el frío balance de las cifras, basta hojear los documentos de consulta para detectar que ha sido concebida en el optimismo psicopedagógico imperante, desde hace años, entre quienes, con más o menos oficialidad, ha recaído el arbitraje de las carreras docentes. Es una fácil asociación relacionar la deseable profesionalización del profesor con la capacitación psicopedagógica. Parece obvio que el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje pasa por el dominio de teorías psicológicas y pedagógicas. Sí, hasta cierto punto y desde cierta cota. En mi opinión, esta correspondencia tiene una validez limitada, inexorablemente, por la capacitación científica del profesor, que no entiendo como una acumulación indiscriminada de conocimientos —aunque cuanto más sepa, mejor—, sino como una visión lúcida de los saberes que debe dominar si en algún área o disciplina ha de ser competente (caso del profesorado de Secundaria), y una visión general de las distintas áreas de conocimiento, si no ha de profesar ninguna especialidad.

Cierto que la extensión y profundidad de los conocimientos dependen del nivel educativo donde se ejerza, pero la presunción de que los saberes adquiridos en el Bachillerato o en una licenciatura permiten dejar «a la libre disposición» el tratamiento de los conocimientos, respectivamente, en la diplomatura de Infantil y Primaria o en la habilitación para profesor de Secundaria, es falaz. Porque en ninguno de aquellos estudios previos se contempla la profesión docente posterior.

Didácticas específicas

Una solución puede ser entrar de una vez en la discusión del significado de las didácticas específicas. Pienso que en ellas cabe la acomodación de los conocimientos y métodos a la formación profesoral. Pero esto supondría un aumento de crédito de aquéllas y, además, la inclusión de algunas materias troncales globalizadoras de corte histórico, filosófico y crítico. Igualmente deberían ser troncales las técnicas informáticas.

Por brillantes que sean los estudios de Física, por ejemplo, hechos en el Bachillerato o en la licenciatura en Físicas, no se está preparado adecuadamente para formar profesores. Es preciso tener una visión global de esa ciencia; de su evolución en cuanto a conceptos, métodos y aplicaciones; de su relación con otras ciencias; de su influjo social; de su situación última, etcétera. En definitiva, es preciso tener cultura científica y cultura general. De estas deficiencias del profesorado se viene hablando muchos años ha, tantos como se lleva esperando la solución. Por hacer una referencia, así se expresaba, en 1922, Américo Castro: «El maestro es, por lo corriente, poco

culto (¡esas Normales con los malos textos que han de ser aprendidos de memoria!); el maestro se cansa y se aburre de bregar con los chicos durante largas horas, un año y otro... no lee libros, no le interesa casi nada.» Si bien algo se ha movido, no es suficiente como para despreocuparnos.

Es necesario replantear la troncalidad propuesta, reduciendo créditos de materias psicopedagógicas: cuando no eliminando algunas, como Didáctica General de Ciclo, o limitando otras a seminarios de corta duración, como Organización del Centro Escolar. Ambas pueden formar parte de un buen desarrollo del Practicum, que esperemos reciba la debida atención para bien de la profesionalización.

Conscientes de que estamos ante una reforma histórica, que acaso no se repita ocasión como esta en muchos años, hemos de atrevernos con lo que pueda tener solución inmediata. Afrontarlo con generosidad, anteponiendo el interés común del profesorado a los intereses personales, exigiendo de las autoridades académicas y de los Gobiernos cuanto requiera el mejoramiento real de nuestro sistema educativo, sin hipotecar resultados presuntamente alcanzables a reivindicaciones contemporáneas.



El profesorado y la dimensión europea

ANTONIO MORENO GONZÁLEZ

En el otoño pasado se celebró en Glasgow, capital europea de la cultura en 1990, un encuentro sobre La formación del profesorado en Europa: perspectivas de futuro. El lugar del encuentro, el Jordanhill College of Education, es una veterana institución escocesa heredera de la tradición iniciada en 1837, en Glasgow, cuando se fundó la primera escuela normal del Reino Unido. Un punto de acuerdo de esa reunión que es preciso resaltar es la ineludible reforma de la formación del profesorado, que no puede quedarse sólo en la revisión de los planes de estudio. Peligro que nos acecha —a España me refiero— si no somos capaces, cada cual desde su responsabilidad, de ir

II. MISCELÁNEA

más allá de la mera cuantificación de materias y créditos.

Es necesario insistir en este punto porque, si bien parece obvio, no lo es tanto a la vista del sentido político que orienta la unificación de Europa, dominado por intereses más económicos que sociales. Y en cuanto a la formación del profesorado, destacó el profesor alemán Friedrich Busch, con el asentimiento de los congresistas, la preocupación de que no esté siendo contemplada como un problema clave para el porvenir europeo.

Qué Europa

Previamente habría que definir de qué hablamos ahora cuando decimos Europa, es decir, con qué idea de Europa se identificará la juventud que hoy cursa estudios primarios y secundarios, de donde ha de nutrirse la ciudadanía europea y la profesión docente ¿Se trata de los 12 miembros comunitarios o se debe mirar más allá y contemplar los países que no lo son, incluidos los del Este?

En Jordanihill esta pregunta quedó en el aire, con la esperanza de que no caiga en el vacío entre quienes se ocupan del futuro europeo. Porque a su respuesta están supeditadas otras preguntas y respuestas: ¿qué modelo de formación de profesores es el adecuado? ¿Cómo se refleja en los sistemas educativos la europeización de los currículos? ¿Cómo se resuelve la movilidad del profesorado? ¿Qué hacer para el reconocimiento mutuo de los títulos? ¿Cómo intercambiar experiencias docentes? ¿Cómo compartir proyectos de investigación? ¿Qué lengua o lenguas han de estudiarse con preferencia?

Si a estas y otras cuestiones se añade el hecho de los recortes presupuestarios que en gastos para educación están practicando algunos países, entre ellos el Reino Unido (porque incluso llega a dudarse de la necesidad de una formación específica del profesorado), el panorama requiere, cuando menos, reflexión y diálogo, sobre todo diálogo. William Taylor, en una llamada de atención a los Gobiernos, recordaba que alguien advirtió: "La educación cuesta, pero la ignorancia cuesta mucho más". En definitiva, se llegó a la conclusión de que no está aún determinado qué debe entenderse por *dimensión europea* en la educación.

Desde 1976, se han sucedido resoluciones del Consejo de Ministros de Educación de la CE y tomado medidas para el periodo 1988-1992, preparatorio del mercado único más grande del mundo. En 1988 se creó la Oficina de Intercambio de Jóvenes de la Comunidad, que cuenta con una Unidad para la Dimensión Europea en la Educación. Y se espera que para junio de 1991 pueda ser presentado un documento sobre la cuestión al Ejecutivo comunitario. Consecuencia de este proceso son los programas de acercamiento suscritos a partir del Acta Única de 1987: Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, Petra y otros.

Algunas cautelas

Las medidas propuestas afectan sólo a la actual Europa de los Doce, si bien por su amplitud —vaguez, en algunos casos— son fácilmente extensibles a una Europa más amplia que haría innecesaria la pregunta inicial. Pero no es así, porque Europa no es sólo una cuestión

numérica. Y es por eso por lo que en Jordanihill se insistió en dar prioridad a aquella cuestión.

Aun no teniendo claro cómo alcanzar una dimensión europea en educación, si se pusieron algunas cautelas para evitar la vuelta a errores conocidos: no basta con incluir en los programas escolares un idioma extranjero, (necesidad imperiosa sin duda ninguna), la geografía e historia de Europa o el conocimiento de las manifestaciones folclóricas más sobresalientes, por citar algunos.

Digo que no basta, pero mejor podría decir que determinados contenidos y acciones, hasta ahora asimilados a las funciones de la escuela, son eliminables del currículo porque hay otros ámbitos sociales —familia, instituciones municipales, provinciales y autonómicas; instituciones religiosas; sindicatos; partidos políticos; organizaciones europeas, etcétera— que en una revisión atenta de cometidos asumirían papeles educativos y formativos con la misma expectativa de éxito o fracaso que tiene la escuela. Y viceversa, contenidos y acciones ausentes —o secundariamente contemplados— en la escuela bien podrían ser de su competencia, en particular todo aquello que tenga relación con la vida en comunidad, el sentido crítico, la responsabilidad profesional, la adaptación a los avances de la ciencia y de la técnica.

Desde este punto de vista, se plantea cómo el profesor puede intervenir en el diseño de su propia actividad, cómo prepararlo para que sea eficaz, cómo conseguir que su práctica diaria contribuya a la pretendida dimensión europea del proceso educativo. Dimensión que, por

otra parte, desecha la intención de unificar los sistemas educativos, porque el resultado sería el resquebrajamiento de cada uno en particular. Cada país tiene sus peculiaridades, que debe potenciar a través de la educación y otros resortes sociales. La solidaridad internacional que implica definir Europa pasa por reconocer y fortalecer la propia identidad.

La reforma

En España vivimos el ajetreo de una profunda reforma educativa. La LOGSE ya está en el BOE; ahora es el momento de ponernos a prueba para su rea-

lización, cada cual desde el compromiso que le compete. Aunque es una ley orgánica para los niveles no universitarios, hay que destacar el punto 3 de la adicional duodécima, que compromete a las administraciones educativas a impulsar la creación de centros superiores de formación del profesorado, tanto para formación inicial como permanente, así como para organizar estudios de carácter pedagógico necesarios para el desarrollo de la ley.

Si acogiéndonos a esta disposición las universidades afrontan la formación del profesorado no sólo como una reforma del plan de estudios, sino —y además— como un nuevo dise-

ño de la profesión docente (primaria, secundaria y universitaria) que tendrá su mercado potencial de trabajo en nuestro país, pero también en el resto de Europa, y si se hace atentos a lo que hacen los demás, participando en los núcleos de discusión internacionales, algo contribuiremos a acotar la dimensión europea de la educación.

En cierto modo se trata de resolver la propuesta orteguiana sobre europeización, con la diferencia de que nuestro filósofo la proyectaba sobre España y ahora se trata de algo más ambicioso e insólito: *europeizar Europa*.

Antonio Moreno González es director de la escuela de magisterio María Díaz Jiménez, de Madrid.

COMUNIDAD ESCOLAR
9 de abril de 1984

Tribuna Libre

3

El autor del artículo de esta semana realiza un balance del proceso de transformación de las instituciones de formación del profesorado de la Universidad Complutense, que ha dado lugar a la creación de la Facultad de Educación, un centro que servirá para reordenar y enriquecer las funciones universitarias en este campo, y se hará cargo de la preparación profesional de los futuros docentes.

Antonio Moreno González
Facultad de Educación de la Universidad Complutense

“En el espíritu del legislador parece dominar el deseo de acompañar la formación del profesorado a las necesidades sociales propias de cada época y, si es posible, anticiparse en algo a las futuras inmediatas.”



Hacia una facultad de educación

DESDE hace algunos años, viene siendo noticia y motivo de comentarios de indole diversa, pero, en cualquier caso, con interés, preocupación e incluso con esperanza, la formación del profesorado de Primaria y Secundaria. El artículo 24.2 de la LOGSE establece respecto a la formación del profesorado de secundaria que para impartir las enseñanzas de esta etapa sea necesario, además de la titulación correspondiente, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, que se obtendrá realizando un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, incluyendo un periodo de prácticas docentes.

En cuanto al profesorado de Educación Infantil y Primaria el proceso seguido puede concretarse en los siguientes datos: propuesta por el Consejo de Universidades de las directrices generales [las llamadas «lechuga» (1987) y «escarola» (1989) en la jerga profesional] para los nuevos planes de

II. MISCELÁNEA

estudio de Maestro (especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Audición y Lenguaje, Educación Especial); publicación definitiva de las directrices en el «BOE» (11-12-91), tras un periodo de consulta abierto a cuantos desearan participar en el mismo; por último, publicación en el «BOE» de los planes de estudios de cada Universidad, haciendo uso de su autonomía, ha decidido homologar y poner en marcha para éste o los cursos venideros. En el caso de la Universidad Complutense, algunos planes de estudio fueron publicados en el «BOE» de 11-2-93 y empezaron a cursarse en el año académico, 1992/93. Así se está liquidando el llamado Plan Experimental de 1971 que, si bien no ha tenido significancia como experimento, ha cumplido —con mejor o peor fortuna, según los casos— la tarea de preparar maestros para aquella reforma escolar que supuso la implantación de la ahora también extinta EGB. Las especialidades desaparecidas con la implantación de la LOGSE son: Preescolar, Filología, Ciencias y Ciencias Humanas.

En el espíritu del legislador parece dominar el deseo de acompañar la formación del profesorado a las necesidades sociales (incluidas las académicas, profesionales y culturales) propias de cada época y, si es posible, anticiparse en algo a las futuras inmediatas. Así suelen pronunciarse en las exposiciones de motivos que prolongan disposiciones al respecto. Partir de este principio es una obviedad, aunque no es superfluo repetirlo, pensando en quienes deben hacerse especialmente eco de la necesidad con todas las consecuencias que conlleva; me estoy refiriendo a los profesores, protagonistas decisivos de los cambios educativos. Sin menoscabo de la relevancia e influencia que alumnos, padres, administraciones educativas y organismos tienen en el ámbito escolar, no puede dudarse que el agente dinamizador o retardatriz de la actividad docente es el profesor.

Al hilo de la reforma de los estudios era oportuno plantearse otra reforma, más profunda, que afecta a los propios cimientos de los Centros de Formación: las Escuelas Normales que, creadas a imagen y semejanza de las francesas (ahora también en vías de extinción-transformación), iniciaron su andadura el amparo de la célebre ley

Moyano (1857). Concretamente la, hasta ahora, Escuela de Magisterio María Díaz Jiménez, de la Universidad Complutense, después (1971) Escuela Universitaria de EGB, procede de la primera escuela normal de maestras de primera enseñanza que, con carácter de Central del Reino, se inauguró el 21 de marzo de 1858. Desde entonces estos centros han preparado maestros, en mi opinión, con el mismo grado de aciertos y errores que cualquier otro centro preparatorio para otras titulaciones y profesiones. Pero el tiempo pasa, y así como los órganos se esclerosan y envejecen, las instituciones también acusan los años. Los cambios sociales modifican los modos de vida, las necesidades personales y colectivas, los saberes y preferencias.

EN el IV seminario estatal de las Escuelas de Magisterio españolas, celebrado en Soria (mayo del 89), cuando todavía la LOGSE y las propuestas de Consejo de Universidades sobre planes de estudio de maestro estaban sometidas a debate público, se decidió buscar alguna alternativa para encarar los nuevos tiempos. Tras varias reuniones, el 31 de enero de 1991 se elaboró en una sesión celebrada en la Escuela Universitaria María Díaz Jiménez, de Madrid, el documento «Propuestas de las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB, respecto a la creación de centros superiores en formación del profesorado», acogiéndonos a la adicional 12.3 de la LOGSE. A partir del «documento de Madrid» cada Universidad tomó las iniciativas pertinentes para la transformación de sus respectivas Escuelas de Magisterio.

La Universidad Complutense (junta de gobierno extraordinaria de 26 de febrero de 1991) decidió la creación de una Facultad de Educación —Centro de Formación del Profesorado, fusionando la sección de Ciencias de la Educación, el ICE y las escuelas de Magisterio Pablo Montesino y María Díaz Jiménez. Por Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, se creaba dicho centro con la siguiente declaración de principios: «Merece especial mención la Facultad de Educación —Centro de Formación del Profesorado— que se crea en la Universidad Complutense de Madrid, de acuerdo con las previsiones de la disposi-

ción adicional duodécima de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que pretende impulsar la creación de centros superiores de formación del profesorado a los que se incorporen todos los que impartan planes de estudios relacionados con dicha formación. La creación de una Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid será el primer paso para reordenar, de un lado, y enriquecer, de otro, las funciones universitarias en este campo, de forma que el nuevo centro sea progresivamente un marco de referencia para la formación del profesorado de educación infantil y primaria y para la colaboración en la formación del profesorado de la educación secundaria, así como en la formación permanente de ambos tipos de profesores. Todo ello sin olvidar el logro de otros fines no menos relevantes, como pueden ser los estudios de Ciencias de la Educación y la Investigación Educativa-.

El 20 de diciembre de 1991, mediante decreto rectoral de la Complutense, se disponía la constitución de una comisión gestora para la nueva Facultad con el cometido principal de ir desmontando los centros integrados y sentar las bases del nuevo. A nadie se le escapa lo dificultoso de este proceso, asimilable, salvando las distancias, al levantamiento de un edificio a partir del descombro y aprovechamiento de otros, en cierto modo, ruinosos.

LAS actividades que durante casi dos años realizó la comisión gestora estuvieron dirigidas a la propuesta de planes de Estudio de Maestro, Educación Social, Pedagogía, Psicopedagogía, al ordenamiento académico y administrativo de los centros en vía de extinción y a la propuesta de un primer documento sobre fines, necesidades y recursos de la reciente Facultad.

Dados los primeros pasos, y por razones institucionales, organizativas, personales e incluso por alguna sinrazón, era aconsejable acabar con la comisión gestora. Así se hizo y el 31 de mayo de 1993 tuvieron lugar

las primeras elecciones a junta de Facultad —todavía constituyente— para un periodo de mandato no superior a dos años académicos y con el cometido fundamental de elaborar un reglamento de la Facultad que permita celebrar definitivamente elecciones a junta con idénticas características al resto de facultades complutenses. De manera que ahora estamos en lo que podríamos calificar de periodo transitorio terminal. La junta constituyente de Facultad eligió decano el 17 de junio de 1993, y éste, a su vez, ha procedido a la propuesta del equipo decanal que afrontará el proceso concluyente que configure la Facultad.

Quienes conozcan medianamente el ambiente académico saben que estoy relatando una empresa rayana en la aventura, lenta y en la que es indispensable proceder con cautela. Que está siendo posible, en primer lugar porque todas las partes interesadas así lo decidieron y porque hemos encontrado los apoyos necesarios para afrontar un reto de tanta significancia en la historia de la educación española, me estoy refiriendo, especialmente al entonces ministro de Educación, Javier Solana, al hasta hace poco ministro de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba, y al rector complutense, Gustavo Villapalos.

En mi opinión, ellos ya hicieron cuanto requerimos y estaba en sus manos; nosotros —profesores, alumnos y personal de administración y servicios— hicimos lo que entonces estaba a nuestro alcance. Es ahora cuando nuestro protagonismo y la responsabilidad consiguiente han de sobresalir en la organización definitiva de la nueva Facultad. Esperemos que, finalmente —unos y otros—, podamos felicitarnos por el tiempo empleado y el trabajo bien hecho. Para conseguirlo necesitaremos aplicar dosis considerables de diálogo, generosidad y tratamiento igualitario, sin distinción de procedencias, aspiraciones y grados académicos, porque antes que una institución universitaria es una organización humana, con una responsabilidad social claramente definida: contribuir a la cualificación y mejora del sistema educativo. Y si es posible, con entusiasmo.

AULA LIBRE

Saberes y valores

ANTONIO MORENO GONZÁLEZ

Se insiste en la "educación en valores" como un cometido de la escuela, para muchos prioritario, y no cabe duda de que, a estas alturas, la *condición individual* y la *ciudadana* son exigencias para todos, "militantes de nuestra aldea planetaria". Cifándonos a este rincón de la "gran aldea" llamado España, desde que a mediados del siglo XIX se empieza a considerar la enseñanza como "cosa pública", comienza un proceso educativo en el que han de compaginarse los aprendizajes de materias instrumentales — leer, escribir y "hacer cuentas" — con la preparación espiritual, tanto con vistas a la purificación de las almas (lo catequístico) como a la mejora del comportamiento social (la urbanidad). Con el tiempo se irían añadiendo otros conocimientos, ampliando lo instrumental, y la *formación del espíritu nacional* integrada en lo espiritual más trascendente. De manera que, desde los orígenes de los programas escolares, se puede establecer una diferenciación entre *saberes* y *valores*. *Saberes* que la LOGSE organiza en diversas áreas de conocimiento, y *valores* con la condición de *temas transversales* (educación vial, del consumidor, para la paz, moral y cívica, ambiental, para la salud, sexual, no sexista, entre otras) que han de cruzar el desarrollo de aquellas tareas. Además del área *no transversal* de la religión católica, cuyos contenidos competen a la jerarquía eclesiástica, tan celosamente custodiado por quienes tienen la formación religiosa como un *valor* defendible al borde de la cruzada.

Aceptando que *saber es un valor* — la sabiduría ha sido tenida como un alto valor y así continúa siendo, porque la educación cuesta, pero la ignorancia sale mucho más cara —, cabe preguntarse si los valores son o no saberes. Considero que *los valores no son saberes* y no pueden alcanzarse ni transmitirse de la misma manera que éstos. Si a los valores específicos de cada área añadimos la exigencia de la *transversalidad*, es fácil concluir que la tarea del profesorado es improba, sobre todo si se tiene en cuenta que en su formación inicial no fueron ni son preparados para afrontarla. Los observadores focalizan la crisis de valores individuales y colectivos — los males de la sociedad — en la labor realizada desde la escuela. Más aún, se ha hecho *vox*

pópuli que la escuela debe ser motivadora de genios musicales, campeones olímpicos, científicos sobresalientes, ciudadanos de buena conducta, vocaciones religiosas, artistas creativos, periodistas ilustres, ecologistas, combatidores contra la droga, y un largo etcétera. Atribución gratuita y hecha a partir del desconocimiento de las limitaciones de la realidad escolar. Si añadimos la recomendación de que los valores han de alcanzarse más por impregnación que por aprendizaje, desembocamos no sólo en la inexcusable preparación científica y didáctica de los maestros, sino también en su personalidad. Extremo especialmente delicado porque afecta a la condición humana.



CARLES RIBAS

Alumnos de secundaria en un instituto de Badalona.

Es obligado plantearse cuál es el cometido social que corresponde a la escuela. Y creo que una conclusión ecuaníme es que la *transversalidad* no es patrimonio exclusivo de la escuela, sino de la sociedad en su conjunto, de la que no están exentos de responsabilidad las personas públicas, cuyas intervenciones en los medios de comunicación son a veces los más claros ejemplos de la "deseducación en valores", incluso cuando polemizan sobre la trascendencia social de la buena educación, y desde luego las familias. La ejemplaridad que se suele exigir a los maestros, como referentes de los valores a inducir en los alumnos, se haría justamente extensiva a muchos más individuos. Sin eludir las obligaciones de la escuela en la formación individual y colectiva, pero alarmado por la insistencia oficial en pro de la "educación en valores" en la escuela, me permito sugerir que no rebajemos el preciado valor que al *saber* corresponde para que la ciudadanía pueda seguir sintiéndose orgullosa de los sabios que en el mundo han sido y, a ser posible, acrecentarlos.

Antonio Moreno González es miembro del Consejo Escolar del Estado.

CIRCUITO CIENTÍFICO

*Relato
de un anacronismo*

ANTONIO MORENO GONZÁLEZ

Sir Isaac Newton (1642-1727), en su *Philosophiæ naturalis principia mathematica* (1687), establece que el supuesto orden universal se rige por una ley —la de la gravitación— según la cual la fuerza ejercida entre objetos celestes aumenta proporcionalmente al producto de sus masas y disminuye según el cuadrado de la distancia que los separa.

En los libros de texto de Física, desde los niveles primarios a los universitarios, así como en cualquier estudio o publicación donde se aluda a la *gravitación universal*, aquella ley newtoniana se expresa, en su forma más simple, como $F=G \cdot m \cdot m'/d^2$, donde G es la llamada *constante de la gravitación universal*. Dicha constante permite que ambos términos sean homogéneos, es decir, que las unidades en que se mide la magnitud fuerza coincidan con la combinación de las unidades en que se mide el resto de las magnitudes del segundo miembro, incluyendo las unidades correspondientes a G . De esta forma se puede pasar de la proporcionalidad propuesta por Newton a la igualdad que encontramos en los libros.

Pues bien, creo poder asegurar que en todos los textos y publicaciones nacionales y extranjeras donde se aluda a esta ley es unánime la afirmación que Henry Cavendish (1731-1810) fue el primero en medir G mediante un histórico experimento utilizando una balanza de torsión. La primera precisión, bastante desconocida, es que aquella balanza fue construida por su amigo el reverendo John Michell, con la intención de calcular la densidad de la Tierra. Michell falleció en 1793 sin haber concluido el experimento que entonces se consideraba crucial para dilucidar entre las teorías contrapuestas sobre la solidez o fluidez del interior del planeta. Se trataba, por tanto, de aportar soluciones a un problema geológico. La segunda precisión, más trascendente, es que Cavendish no hizo la medida de G que se le atribuye. Midió lo que Michell pretendió medir, la densidad de la Tierra, concluyendo que "resulta ser 5,48 veces la del agua". Y así termina el artículo *Experimento para determinar la densidad de la Tierra*, publicado en los *Philosophical Transactions* (1798) de la Royal Society londinen-

se, sin ninguna referencia a la constante G ni siquiera a Newton, aunque sí aplica la ley propuesta por él para



Retrato de Isaac Newton.

comparar fuerzas gravitatorias entre masas diferentes.

En los intentos de medir la densidad de la Tierra, precedieron a Cavendish Bouguer, que lo hizo en los Andes, y Nevil Maskelyne, en las montañas de Schiehallion, obteniendo resultados por debajo del de Cavendish, que sí fue pionero en hacer el experimento en el laboratorio. Lo cierto es que, conocida tal densidad, fácilmente se obtiene G , pero esto no lo hizo ninguno de los mencionados, a pesar, y para mayor confusión, de que la propia Royal Society dedicara en 1982 una placa en la montaña escocesa a Maskelyne, con motivo de su 250º aniversario, donde reza que fue “el primero en medir G ”. Lo anacrónico es datar en el mismo tiempo las medidas de la densidad terrestre y de G , cuando de ésta no se preocupan los físicos, por razones fundamentadas en la evolución de la propia física y su matematización, hasta finales del siglo XIX, sin que por el momento pueda asegurarse quién fue el primero en incluirla en la fórmula de Newton.

Me percaté de este anacronismo durante una estancia sabática en la Universidad de New South Wales (Sidney) el año 1996 y la advertencia sobre el mismo se publicó en el texto de Física para 2º de bachillerato LOGSE (McGraw Hill), en 1998. En enero de 1999, el profesor Sean P. Lally, de Sewickley Academy, en Pensilvania, acaba de publicar una nota en *The Physics Teacher* dando cuenta del mismo hecho. Esperemos que a partir de ahora, *levantada la liebre*, vaya desapareciendo tan gratuita como equívoca afirmación, cuyo único origen es sencillamente no haberse leído el trabajo original de Cavendish.

Antonio Moreno González. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense.

EL PAÍS, 12 de abril de 2004

La agonía de la escuela

AULA LIBRE
ANTONIO MORENO GONZÁLEZ

Hasta los años setenta del siglo pasado, la escuela pública, llamada todavía entonces escuela nacional, y maestros nacionales quienes en ella trabajábamos, era una escuela para pobres. La mayoría del alumnado pertenecía a las clases más desprotegidas y la estancia en la escuela, en los pueblos sobre todo, era irregular, dependiente de las labores agrícolas en las que niños y niñas solían participar. No obstante, aquella escuela gozaba de identidad propia, tenía el cometido claro de que estaba llamada a que se aprendiera en ella a leer, escribir y hacer cuentas; si por añadidura se aprendían otras cosas, que no eran pocas, bienvenidas eran.

A pesar de las carencias de medios, del método rutinario basado en la memorización, de la precariedad de las instalaciones y del exíguo sueldo de los maestros, el trabajo era llevadero, incluso gustoso como pude constatar entre los muchos maestros que conocí. Sobra decir que para los años que corrían y en comparación con las escuelas de otros países, mantener aquellos objetivos meramente instrumentales, así como la metodología, era quedarse muy cortos. En las escuelas de frailes y monjas, las enseñanzas no iban mucho más allá, si en cambio el adoctrinamiento. Hubo durante años unas escuelas intermedias, academias solían llamarse la mayoría, establecidas por maestros que, tras la salvaje depuración que esquilmo al profesorado en activo antes del 36, fueron extrañados, en el mejor de los casos, de los pueblos donde ejercían. Aquellos maestros supervivientes a pesar de tenerlo todo en contra, tras la derrota del 39, bien merecen un reconocimiento público por la valiosa labor educativa hecha con los hijos de otros tantos derrotados y de cuantos confiaron en ellos.

Entre los años setenta y los noventa, la escuela pública gozó de una confianza social como nunca había sucedido en el sistema educativo español: en el alumnado se mezclaron todas las clases sociales, testigo fui de ello como profesor de EGB en esos años. Se despertó un entusiasmo generalizado por apoyar la escuela y las enseñanzas despegaron hacia una formación más allá de lo que hasta entonces era poco más que combatir el analfabetismo. Pero aquella euforia se ha venido abajo, la escuela pública ha empezado a ser desde hace unos años otra vez una escuela para pobres. ¿Qué ha pasado? ¿Quiénes son los responsables? ¿Se trata de una situación fortuita, deliberada o simplemente consecuencia de la desidia nacional?

Las reformas, contrarreformas y parcheos educativos que se han sucedido en las últimas décadas, sin buscar una adecuación real de la escuela a los vertiginosos cambios sociales y a las múltiples fuentes de información de que gozamos ahora, al margen de la enseñanza escolar, han

Se ha convertido la escuela en un recinto vertiginoso de horarios, actividades y sobre todo exámenes

llevado a la escuela a una situación agónica, entendiéndolo por tal el decaimiento de una institución que no ha sido liberada de su condición decimonónica, que en sí misma y por muchos años fue beneficiosa, preparatoria para una sociedad que no demandaba mucho más de lo que la escuela proporcionaba.

La escuela no puede asumir tanta responsabilidad social, gratuitamente atribuida por quienes se empeñan en localizar en ella el comienzo de todo tipo de formación; a las enseñanzas regladas, que en poco han variado, se le han sumado otras tantas que han convertido la escuela en un

recinto vertiginoso de horarios, actividades y sobre todo exámenes, en una forma de aprendizaje de usar y tirar. Si a esto añadimos la integración de alumnos con discapacidades, la acogida de etnias diversas, la incorporación de inmigrantes a las aulas, la diversificación que está experimentando el significado de familia, todo ello instalado a bocajarro en la escuela sin una planificación consciente y contando con los maestros que, en definitiva, son quienes han de afrontar cualquier novedad, pueden encontrarse explicaciones a la desbandada hacia la enseñanza concertada en la creencia de que los hijos están más a salvo que en la escuela pública. De manera que aquello que podría ser enriquecedor, que además ya es inevitable porque forma parte de una nueva estructura social, se ha convertido en un obstáculo.

La escuela necesita ser descongestionada de áreas y contenidos; necesita espacios para la reflexión conjunta de alumnos, profesores y, cuando sea posible, padres y otros interlocutores sociales; necesita maestros y maestras liberados de la dependencia perniciosa de que tienen mucho que enseñar para facilitar estudios subsiguientes; necesita la escuela, y también la enseñanza secundaria obligatoria que tan conflictiva e insatisfactoria está resultando, perder de vista el horizonte del bachillerato y mirarse a sí mismas para identificarse y obrar en consecuencia, porque deberían ser el recurso social más provechoso para la formación ciudadana, una ciudadanía que poco tiene ya que ver con la de siglos pasados.

Los responsables del sistema educativo son las administraciones públicas, lo que no exime de su responsabilidad al profesorado y a las familias en lo que a cada cual atañe. Pero la solución no está en hacer leyes de calidad, ¿por qué "de calidad"? ¿no va implícito en el legislar buscar la calidad de lo legislado? Ley que en muchos aspectos es un recorto y pego de otras precedentes y en otros es un claro paso atrás respecto a la revitalización de la escuela pública. Según las últimas propuestas, se presupone que dotar masiva-

mente de ordenadores a los centros es una medida para combatir el tan traído y llevado fracaso escolar, localizado más en el supuesto fracaso de los alumnos que en lo que realmente está pasando: el fracaso de la escuela. Sin duda que contar con ordenadores puede contribuir a mejorar y modernizar la labor escolar, pero es una decisión tomada a la ligera sin pensar que puede ser fuente de una nueva forma de analfabetismo, si no se le dota al profesorado de recursos didácticos para su uso en las aulas. Baste recordar el fracaso que siguió a otra aireada decisión: la dotación de televisiones para todas las aulas en los años sesenta. Pocos fueron los maestros, si es que hubo algunos, que la utilizaron como medio de aprendizaje; en la mayoría de los casos fue una distracción ocasional. O recordemos también el escaso uso que se está haciendo de las dotaciones de material experimental con que desde los años setenta y ochenta cuentan los laboratorios escolares.

Las soluciones políticas, que al fin y al cabo son las determinantes del sistema educativo, hay que buscarlas con sosiego, haciendo un auténtico balance de la situación, no desde la teoría pedagógica, que a su tiempo ha de tener su sitio, sino de lo que está pasando en las aulas, de cómo se sienten los profesores, con qué perspectivas valoran el trabajo que hacen cada día, hacia dónde piensan que van con lo que hacen y cómo lo hacen, y diseñar una escuela y una formación del profesorado atrevida, acorde con los tiempos que vivimos, eliminando e incorporando cuanto sea preciso sin las malsanas hipotecas de los derechos adquiridos y las inercias inútiles. Es el momento, ahora que debemos converger con los otros sistemas educativos europeos. Si no se busca remedio a pie de obra, mucho me temo que la agonía por ahora vislumbrada tenga un desenlace fatal.

Antonio Moreno González es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.



ANTONIO MORENO DIRECTOR DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

“Magisterio quedará en dos Grados: Infantil y Primaria”

Empezó como maestro de escuela donde ejerció durante 18 años aunque hoy, además de dirigir el Instituto Superior de Formación del Profesorado (ISFP), es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Su especialidad es la Física.

¿En qué afectarán las recientes reformas educativas a la formación del profesorado?

En principio hay que saber cuáles son los Grados que van a existir. En este sentido, las especialidades actuales –y en Magisterio hay siete–, probablemente se queden, como mucho, en dos Grados, Infantil y Primaria. En definitiva, lo que se está haciendo es reducir el número de especialida-

des porque era necesario de cara a la Unión Europea.

¿En qué especializarán los títulos oficiales de Máster?

Los Máster pueden tratar especialidades nuevas, las que se acuerden en función de cada universidad. Los problemas del sistema educativo plantean nuevas situaciones que no se daban antes. La atención a la función tutorial, los problemas de violencia e indisciplina en las aulas, la utilización del centro como recurso social, la relación con la familia, etc.

En la reforma respecto a la formación del profesorado de Secundaria se manejaba la idea de permitir que los alumnos de cualquier titulación superior tuvieran una vía formativa para ser docentes. ¿Se mantendrá esa posibilidad?

CENTROS

“No hay que temer nada porque en un centro se acabe a las 4 y en otro a las 5”

LEYES

“El exceso de normativa dificulta enormemente la creatividad en los centros”

Está por ver cómo será la formación de docentes de Secundaria. Aún no se ha decidido. Ahora el Consejo de Coordinación Universitaria y el MEC están trabajando en la fase previa, que es la definición de qué y cuántos grados tiene que haber. Eso no depende sólo de nosotros sino de lo que prime en el resto de países de la UE.

¿Sería más partidario de mantener un curso posterior a la titulación como el CAP o de incorporar la vía docente a la carrera?

Podría ser un Máster o también en función de la carrera podría estar incorporada la especialización en el propio currículo universitario, en las directrices de cada carrera. Es algo que no está decidido en este momento. Todavía no sabemos como va a ser la formación del profesorado de Secundaria, aunque dicho así suene frustrante, la verdad. Todavía no se puede avanzar nada.

¿Cuáles son las líneas prioritarias que debe seguir la formación inicial y cuáles la permanente?

La formación inicial lo que debe dar, en principio, es una formación profesional consistente. Es decir, que se forme un maestro lo más completo posible. Un maestro que pueda atender a los alumnos contemplando la diversidad de lenguas, procedencias, culturas, etc. que encuentra en el aula. Y esta diversidad no es anecdótica porque en cualquier pueblo de España se encuentra en mayor

o menor medida. La primera capacidad que debe tener un maestro es el saberse desenvolver en ese ámbito humanamente complejo. Hoy se está necesitando más una formación de ciudadanos que una formación de especialistas, sin menospreciar los conocimientos formativos. La atención a la diversidad y la formación ciudadana deberían ser principios rectores de la formación. Respecto a la formación permanente hay que ser más ambiciosos, ir más allá del reconocimiento de créditos, buscar una repercusión efectiva en las aulas.

Al hilo de esto, ¿qué se puede hacer para que en ESO los docentes no se sientan poco valorados por tener que formar personas más que concentrarse en enseñar su especialidad?

En Secundaria el docente no tiene como objetivo formar específicamente en un área en exclusiva. Es la formación del individuo en su totalidad, tanto como persona como en su faceta de ciudadano. Y digo esto sin menoscabar el papel de la familia, que tiene responsabilidades esenciales, porque el tiempo de la escuela es limitado. No se puede hacer todo en la escuela. Otra cosa es el Bachillerato donde la especialización necesita un profesorado competente en su área.

¿Para qué tipo de actividades se podrían utilizar los espacios escolares? ¿Cómo puede funcionar mejor el eje familia, escuela, sociedad?

Pues no hay una directriz única porque no es cuestión de que todos hagamos lo mismo. Los centros deben tener una mayor autonomía organizativa. Hay que romper la rigidez horaria. No hay que tener una aspiración napoleónica de que todo el mundo esté haciendo lo mismo al mismo tiempo. Un director debe organizar sus tiempos y sus espacios como determine la comunidad educativa. Tiene que haber un gran entendimiento entre padres, profesores, ayuntamientos, etc. Dependerá del proyecto de cada centro. Incluso las familias podrían utilizar los espacios de la escuela.

¿Qué papel debería jugar la inspección en estos?

Tiene una función importantísima para la coordinación y el buen funcionamiento de los centros.

Desde las asociaciones de padres se ha criticado en buena medida este tipo de centros abiertos que proponía el PSOE en su programa electoral. Parece una solución falsa para la conciliación laboral y familiar...

Las implicaciones laborales de los padres se escapan a la administración educativa. Creo que el centro debe tener una oferta diversa para quien la quiera a partir de lo que es la jornada escolar obligatoria. Debe ser voluntaria para las familias. Incluso se pueden formar escuelas de padres dentro de un centro escolar que se configura como un lugar vivo de formación, de cultura, de intercamb-

bio para que todos los que están cercanos al centro puedan beneficiarse de ese espacio.

¿Quién se encarga de esas actividades? ¿Voluntarios?

Habría que arbitrar fórmulas, pero ahora hay nuevas profesiones como los trabajadores sociales. Creo que no hay que tener miedo ni tampoco condicionar demasiado a unas cualificaciones académicas las actividades extraescolares de un centro. En una sociedad hay muchas personas que sin una titulación determinada son profesionales extraordinarios. Alguien que se haya dedicado al comercio toda su vida conoce muy bien como se organizan las cuentas, por ejemplo. ¿Por qué tiene que ser un licenciado en económicas el que haga eso? Hay que ser valientes y avanzar en algunos aspectos en los que hasta ahora hemos sido muy timoratos.

¿Cuál sería la clave para el buen funcionamiento de un centro?

Pues que no haya tensiones entre los agentes que tienen que sustentar el centro, en concreto, la administración, los padres y los profesores junto a los alumnos.

Los centros públicos, ¿deberían ser más variados?

Hay que atreverse y no tener temor a que en un colegio se acabe a las cuatro y en otros a las cinco. No tienen que ser todos los centros iguales. El exceso de normativa dificulta bastante la creatividad.

Marta SERRANO

BLANCO ARELLÁN, M. (coord.) (2014) *Enseñanza e Historia de las Ciencias y de las Técnicas: Orientación, Metodologías y Perspectivas*. Barcelona, SEHCYT, p. 17.

De $f \propto mm'/d^2$ a $f = G mm'/d^2$: Aclaraciones sobre una historia mal contada

Antonio Moreno González

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

De la constante de la gravitación universal que completa la ley de Newton, pasando de la proporcionalidad con que Newton la propuso a la igualdad matemática con que la conocemos, generalmente representada por la letra G, se ha venido difundiendo durante décadas que fue medida por Henry Cavendish. Incluso hay textos en que se cita como "constante de Cavendish". Nada más lejos de la realidad: Cavendish midió la densidad media de la Tierra que dio a conocer en un artículo publicado en 1798, sin ninguna alusión a G. Hubo que esperar al último tercio del siglo XIX para la determinación de dicha constante. A. Cornu y J. Baillie fueron quienes por primera vez, en 1873, determinaron el valor de G tras varios años de tanteos y experimentos.

Palabras clave: constante de la gravitación universal, balanza de torsión, "pesar" la Tierra, dimensiones, homogeneidad.

Comentario previo

Esta conferencia es una síntesis de un trabajo más amplio que tengo en marcha y que espero sea la última y definitiva ocasión dedicada a la constante G. Como información de los aspectos básicos del citado trabajo he aquí el índice:

1. De la atracción y la pesantez a la gravitación universal: unificación y secularización del mundo.
2. Sobre cómo Newton desplazó a Kepler: objetivos, propuestas y apoyos externos.
3. Las constantes gravitatorias: cinemática, una, la de Kepler; dimensional, la otra, la de Newton.
4. Lo que Cavendish no hizo: cada cosa a su tiempo.
5. Una fórmula definitiva y para siempre: Marie Alfred Cornu.

Las publicaciones anteriores en que me he ocupado de este asunto, a las que puede acudir para obtener información más pormenorizada de la que aquí puedo y debo incluir, son las siguientes: " 'Pesar' la Tierra: test newtoniano y origen de un anacronismo", *Enseñanza de las Ciencias*, 2000, **18** (2), 319-332; " 'Weighing' the Earth: a Newtonian Test and the Origin of an Anachronism", *Science and Education*, 2001, **10** (6), 515-543. Aunque ambos con el mismo título, son ampliación uno de otro. Previamente publiqué un avance

en *El País* (21/4/1999): "Relato de un anacronismo". E incluí en el libro de texto *Física* (1998, 2º Bachillerato LOGSE), del que fui coautor, en el tema 4, "Gravitación Universal", el apartado 4.9 - *Un experimento histórico: "pesar" la Tierra* - la información sobre el anacronismo que nos ocupa.

Pasados algunos años, dedicado a otros menesteres que me impidieron continuar con la investigación sobre la medida de G , volví a ella en 2010. Durante una estancia en París traté de cerrar el caso rastreando los trabajos de Alfred Cornu, seguro de que fue él quien primero midió dicha constante como avancé en las publicaciones reseñadas. Y estaba convencido porque siendo la determinación de G un caso evidente de ajuste dimensional de la ley propuesta por Newton en los *Principia* (1687) y siendo el análisis dimensional una de las muestras de la inclinación de los físico-matemáticos franceses por la medida, las unidades y la precisión, el camino a seguir debía ir en esa dirección. El centro de interés era, básicamente, l'École Polytechnique francesa, amén de otras instituciones por las que pudieran surgir pistas e informaciones a tener en cuenta. Consulté revistas, archivos, varios centenares de libros de texto y otros tratados de física y astronomía desde los tiempos de Newton hasta mediado el último tercio del siglo XIX. En los trabajos anteriores ya había cubierto las consultas hasta nuestros días. Puedo afirmar que no solo es falsa la atribución de esa medida a Cavendish, es anacrónica porque en aquellos años - nació en 1731, murió en 1810, y la publicación referida por quienes le atribuyen la medida de G es de 1798 - todavía no era motivo de estudio la homogeneidad de las leyes físicas en su formulación matemática, ni siquiera los asuntos relacionados con las unidades de medida. La aplicación del concepto de *dimensión* a las magnitudes físicas (Palacios, 1964) fue obra de Jean Baptiste Fourier (1768-1830) en su *Théorie analytique de la Chaleur* (1822).

Significado y trascendencia de la gravitación universal

La historia de la ciencia es un buen muestrario sobre cómo la aceptación de las teorías científicas es un proceso lento y dificultoso en el que no solo hay que salvar los obstáculos relativos a la comprensión de las novedades conceptuales y metodológicas; también hay que superar barreras sociales, ideológicas y confesionales mucho más imperativas, resistentes y condenatorias, a veces, que las científicas.

La historia de la gravitación universal es ejemplar en cuanto a su riqueza como proceso científico y como acontecimiento social. Desde que los primeros observadores de los cielos fueran atraídos por las regularidades celestes y desde que empezaron a asociar aquellas danzas armónicas de estrellas, planetas, satélites y cometas con la vida cotidiana, tanto en el comportamiento natural de animales y plantas como en la presupuesta influencia astral en el destino de los individuos, desde entonces no se ha dejado de prestar atención al Universo.

Influidos por la convicción religiosa de que todo ha de girar en torno a algo o a alguien más principal que el resto, se buscaba un centro que para unos fue el Sol, el astro rey, la divinidad hecha fuego, y para otros, los menos, la Tierra. La creencia en la Tierra como centro está jalonada por una lucha titánica en la que algunos perecieron, otros fueron condenados por heréticos y muchos relegados al olvido. Fue una lucha de siglos. Hubo que esperar a que las libertades destapadas por el Renacimiento, movimiento cultural y social que abrió las puertas a un nuevo mundo, al mundo moderno, permitieran levantar la voz contra la tiranía del poder mal ejercido y expresar el pensamiento tal como se derivaba de la observación de la naturaleza. Copérnico, Kepler, Galileo y finalmente Newton, por citar los más sobresalientes, fueron los impulsores de la visión científica de la naturaleza por encima de los condicionantes teológicos que secularmente venían dominando, aunque todos ellos, por cumplimiento, inclinación o a regañadientes, consideraran sus contribuciones como exaltación de la divina providencia.

Desplazado el Sol, por Copérnico, de su posición hegemónica; desarticulados, por las leyes de Kepler, los mitos de la circularidad y del movimiento uniforme tenidos como evidencia de la perfección de los cielos; mostradas, por Galileo, las manchas solares y los cráteres de la Luna, indicios de que la materia celeste era al menos tan corrupta como la terrestre, la diferenciación casi moral entre los cielos y la Tierra - aquéllos, puros e incorruptibles; ésta, imperfecta y alterable - era insostenible. Fue la ley de la gravitación universal, síntesis

II. MISCELÁNEA

de saberes ya establecidos y otros aportados por Newton (1642-1727), en su *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* (1687), la que matemática y definitivamente concluye que no hay dos mundos, ni son necesarias dos físicas para entender los fenómenos celestes, por un lado, y los terrestres por otro. Un solo mundo, un Universo único y una sola física son los puntos de partida de la ciencia moderna iniciada en el siglo XVII.

Newton, tras definir las cantidad motriz asociada a la fuerza centrípeta, escribe: "Llamo en el mismo sentido acelerativas y motrices a las atracciones e impulsos; y utilizo las palabras atracción, impulso o propensión de cualquier tipo hacia un centro de modo indiferente e intercambiable, pues considero esas fuerzas no física, sino matemáticamente". Entendiendo "matemáticamente" como una interpretación geométrica, no algebraica. Motivo por el que Newton durante más de un siglo era tenido en la literatura científica como un geómetra: "Fue el caballero Newton el primero que aplicó la Geometría a la Filosofía", escribe Desaguliers (1751), quien, contundente, afirma: "Todos los conocimientos que tenemos de la naturaleza están apoyados en los hechos; una Física desprovista de observaciones y experiencias no es más que una ciencia de palabras y una jerga ininteligible. Pero es preciso necesariamente llamar en nuestra ayuda a la Geometría y la Aritmética si no queremos limitarnos a hacer Historia Natural y Física conjetural". Una forma de afrontar el conocimiento de la naturaleza al margen de las Escrituras y de otras referencias asociadas a la autoridad de filósofos y propagandistas de las creencias cristianas. Así, la atracción gravitatoria contribuye a la secularización del conocimiento y de la sociedad que culminará con el movimiento ilustrado modernizador de la vida, los oficios, las costumbres, la educación y los gobiernos. Es uno más de los gérmenes del mundo mecánico, determinista y laico que se estaba forjando, en el que se prescindía de la providencial "mano de Dios" para que las cosas funcionen. Recordemos la respuesta de Laplace a Napoleón, cuando éste, tras hojear la *Exposición del sistema del Mundo* (1796) de aquél, mostró su sorpresa de no encontrar mencionado a Dios por ninguna parte: "no tengo necesidad de esa hipótesis", respondió su autor. Sin embargo, nada más lejos de los propósitos de Newton que abrir una vía a la laicidad. Él consideraba que el orden universal expuesto en sus *Principia* eran una confirmación de la existencia de Dios. Incluso deja caer que la posible causa de la atracción tuviera que ver con la voluntad divina, de ahí su ingenua "hypothesis non fingo", porque haberlas las hubo en toda su obra científica. Fue, en realidad, una forma de hablar para resaltar que su aspiración primera era medir. Y eso sí que lo practicó cuanto pudo.

A la difusión, en mayor o menor medida, de la obra de Newton en el continente contribuyeron, entre otros, Desaguliers, 's Gravesande, Voltaire y Pieter van Musschenbroek (Leyden, 1692 – 1761), que conoció a Newton durante una estancia en Londres, autor, entre otros manuales de física, de *Introductio ad philosophiam naturalem* (171762), el más sobresaliente del autor holandés, traducido como *Cours de Physique expérimentale et mathématique*, por Sigaud de la Fond, publicado en Leyden en 1769. El texto traducido, como los propios de Sigaud publicados en París, son los que más influencia ejercieron para la introducción de la física experimental y el acercamiento a los principios newtonianos en la enseñanza de la física en su tiempo y durante muchas décadas, aunque durante gran parte del siglo XVIII los *Principia* de Newton no fueran considerados como propios de lo que entonces se tenía como física.

Intereses colaterales

Entendida por Newton la atracción como acción a distancia, fundamento de su mecánica, supuso un serio reparo para aceptarla en el continente, más afecto a las acciones por contacto del mecanicismo cartesiano. La controversia llegó a convertirse en un problema nacionalista, especialmente en Francia donde la Academia de Ciencias, los salones ilustrados y el propio Estado demandaron una respuesta convincente para la causa de la atracción. A criterio de la Academia, la determinación de la figura de la Tierra podría ser concluyente para decidir entre las contrapuestas teorías cartesiana y newtoniana.

Combinando el principio de atracción con la medida de la fuerza centrífuga establecida por Christiaan Huygens (1629-1695) en su *Horologium oscillatorium* (1673), Newton postula que la Tierra es un esferoide con un achatamiento en los polos respecto al ecuador como 229 es a 230. Para comparar la curvatura de la Tierra en lugares de distintas latitudes se procedió a la medida de las respectivas longitudes de un grado de meridiano en dichos lugares. Al margen de los intereses estrictamente científicos, estas operaciones geodésicas

contaban con el apoyo de los gobiernos por intereses para la navegación, militares, políticos y comerciales.

Por otra parte, a lo largo del XVIII, las controversias sobre la constitución de la Tierra se polarizaron en torno a dos posturas: neptuniana, una, liderada por Abraham G. Werner (1750-1817), que consideraba el océano como fuente de todas las formaciones terrestres situando a la acción física y química del agua como el agente del reino mineral; y plutoniana la otra, con James Hutton (1726-1797) al frente, que atribuía al fuego o calor central las formaciones geológicas básicas de la Tierra. Si la medida del arco de meridiano se aceptó para dilucidar la forma de la Tierra, medir su densidad fue la tarea emprendida para decidir sobre la fluidez o solidez del planeta, intentos ambos asociados a la admisión o rechazo de la supuesta atracción newtoniana.



En las expediciones geodésicas, la medida del tiempo se hacía con el péndulo que bate segundos, ya que hasta mediados del XVIII no se dispuso de relojes fiables. En las sucesivas latitudes donde iban tomando las medidas, medían la longitud del péndulo. Asimismo, para la determinación de la vertical del lugar, tomando como referencia las posiciones de las estrellas, recurrían a la plomada como elemento básico. Pero se plantearon si una vez suspendida la plomada permanecía indefectiblemente señalando la vertical del lugar o no. La evidencia de la desviación de la plomada en las proximidades de grandes masas, como las montañas, fue un argumento más a favor del test newtoniano.

Admitida la influencia gravitatoria de las montañas sobre la oscilación del péndulo y sobre el peso de los cuerpos, Pierre Bouguer (1698-1758), con quien colaboraron los cosmógrafos y marinos españoles Jorge Juan y Antonio de Ulloa, acometió varios experimentos para determinar la relación entre la densidad de la montaña, el Chimborazo en este caso, y la densidad media de la Tierra. El caso de Bouguer es digno de mención porque, a pesar de haber sido un defensor de la ortodoxia cartesiana, cuando se enfrentó a la realidad y de ella hubo de extraer medidas y conclusiones tuvo que recurrir necesariamente al caballero Newton reconociendo "la completa suficiencia del sistema de la gravitación newtoniana, lo que supone un gran triunfo de la filosofía inglesa".

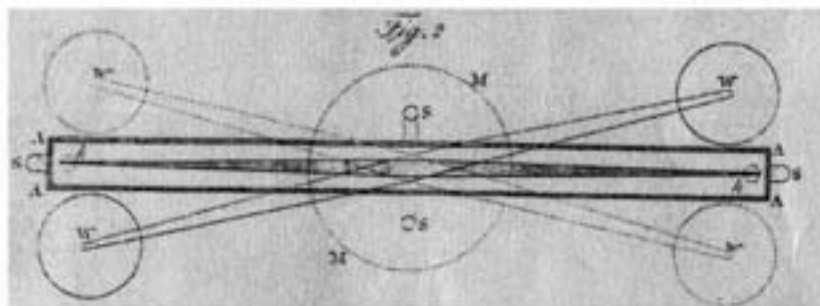
II. MISCELÁNEA

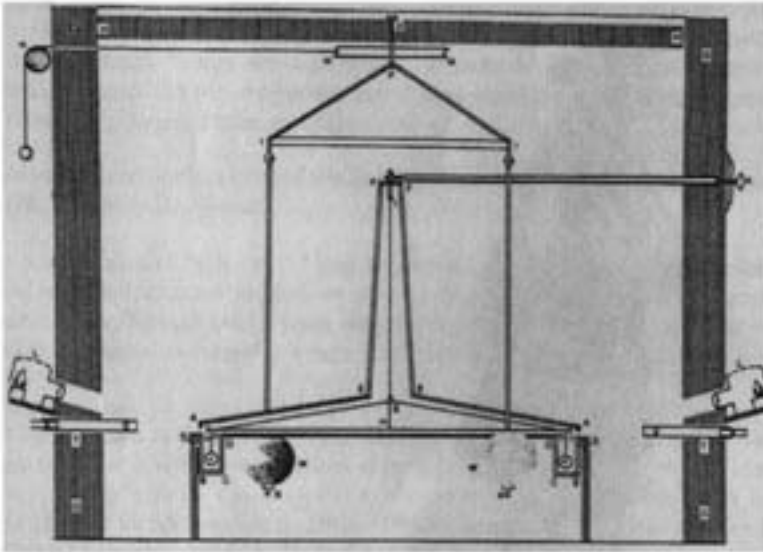
En Inglaterra, el reverendo Nevil Maskelyne (1732-1811), nombrado astrónomo real en 1765, leyó en 1772 ante la Royal Society el artículo titulado *A Proposal for measuring the Attraction of some Hill in this Kingdom by Astronomical Observations*. Resaltando que la realización de tal experimento sería un honor para la nación que lo hiciera y para la Sociedad que lo ejecutara. Se puso en marcha una comisión en la que participó Cavendish, cobrando relevancia entre los newtonianos ingleses los experimentos asociados con la "atracción de las montañas" o para "pesar" la Tierra, que de ambas formas se denominaron. Omíto, y remito a los artículos citados al principio, el relato de los experimentos realizados a partir de entonces.

Un experimento admirable, crucial y paradigmático

Los experimentos comentados hasta ahora son geodésicos, astronómicos o litológicos, cuando no mentales, como el caso de Newton. La medida de la densidad de la Tierra en el laboratorio fue iniciada por Cavendish, aunque la ideación del experimento fuera debida al reverendo John Michell (1724-1793), astrónomo y profesor de geología en Cambridge, amigo y compañero de Cavendish en la Royal Society. La dedicación de ambos a los estudios gravitacionales está considerada como una destacable contribución a la visión de un mundo unificado desde una perspectiva newtoniana, una visión laica de las fuerzas físicas despojadas de la mano providente de dios desplazado por las interacciones de diversa índole, descritas mediante los fluidos imponderables eléctrico, magnético, lumínico, calórico o por las enigmáticas fuerzas a distancia, variables con el inverso del cuadrado de la distancia, responsables de la armonía de los cielos. A propósito del experimento de Cavendish, escribe Poynting (1913): "fue hecho de manera tan admirable que marca el principio de una nueva era en la medida de fuerzas pequeñas". "El experimento para pesar el mundo o, lo que es igual, la determinación de la densidad de la tierra tenía un inmenso atractivo para Cavendish. Unía el principio de la gravitación universal – punto fijo de su filosofía newtoniana – con las ciencias de la geología y la astronomía, intereses que llegaron, muy probablemente por su amistad con Michell, a ocupar el primer plano de sus investigaciones de finales de 1780 en adelante", escribe McCormach (1968).

La balanza de torsión que Michell construyó para medir la densidad de la Tierra, mediante la observación de la atracción entre pequeñas cantidades de materia, se basaba en un principio sugerido y usado por él hacia 1768. Era el mismo que Charles A. Coulomb (1736-1806) empleó para medir pequeñas atracciones y repulsiones eléctricas, sin que Michell, según cuenta Cavendish para salvar el honor británico frente al acoso francés, conociera la balanza y los experimentos de Coulomb. Basándose en la balanza de torsión de Michell, Cavendish hizo construir una similar con algunas correcciones y la instaló en un edificio especialmente construido en el jardín de su casa de Clapham para contener la balanza, manipulándola desde fuera con el fin de preservarla de perturbaciones externas: corrientes de aire, cambios de temperatura y de presión, efectos magnéticos y electrostáticos, ruidos... Todo ello encaminado a conseguir la máxima precisión en experimento tan delicado y sensible.





Balanza de Cavendish basada en la diseñada y construida por Michell

La medida esencial para los complicados cálculos empleados por Cavendish era el ángulo de torsión experimentado por la barra horizontal $ghmh$. Hizo 17 registros de medidas, iniciadas las medidas el 5/8/1797 y finalizadas el 30/5/1798, concluyendo que "la densidad de la tierra es unas 5,48 veces mayor que la del agua". Y aquí acaba la historia. Cavendish no da ningún valor de G , ni pudo pasárselo por la cabeza tal intento. Lo sorprendente es que en la literatura científica y en multitud de libros de texto contemporáneos, no en los del siglo XIX y bien entrado el XX, se den valores obtenidos por Cavendish, que para más inri no suelen ser coincidentes de unos libros a otros. Del último que tengo noticia es el de la reciente publicación de A. Berenguer (2013): "El cálculo de Cavendish arrojó el resultado $G = (6,600 \pm 0,041) \cdot 10^{-11} \text{ m}^3/(\text{s}^2 \cdot \text{kg})$, que tardó un siglo en ser mejorado". Nota al margen: K debe ser minúscula.

Medida de la constante G de la Gravitación Universal

Ciertamente, conocida la densidad de la Tierra, el cálculo de G es simple:

Siendo la densidad $\Delta = M/V = 3M/4\pi R^3$, puede escribirse la masa como

$M = 4\pi R^3 \Delta / 3$, que sustituida en la ley de la gravitación universal, $F = GMm/R^2$, resulta $F = 4G\Delta\pi Rm/3$ (1).

Teniendo en cuenta que el peso de una masa m se define como $F = mg$ (2), donde F es la misma fuerza atractiva considerada en la ley de la gravitación universal, de la igualdad de las expresiones (1) y (2) se obtiene

$$G = 3g / 4\pi\Delta R$$

De aquí la trascendencia de medir con la mayor precisión posible la densidad media de la Tierra.

Constatado que Cavendish ni tuvo ni pudo tener interés por medir G , el reto estaba lanzado: ¿quién lo hizo por primera vez? En las búsquedas y descartes que caracterizan estas averiguaciones di con la comunicación, firmada por Cornu y Baillie en la sección de física de *Comptes Rendus* de la Academia de Ciencias francesa, en el tomo 76, de enero a junio de 1873: "Détermination nouvelle de la constante de l'attraction et de la densité moyenne de la Terre" (954-958). Este era mi primer encuentro con la medida de G , anotada

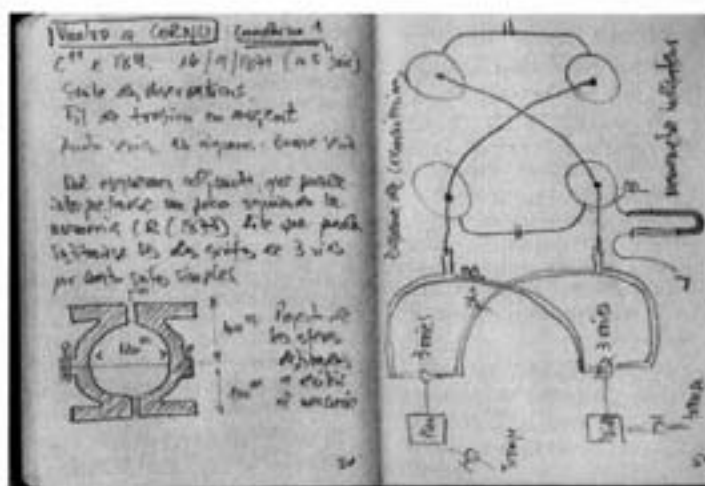
II. MISCELÁNEA

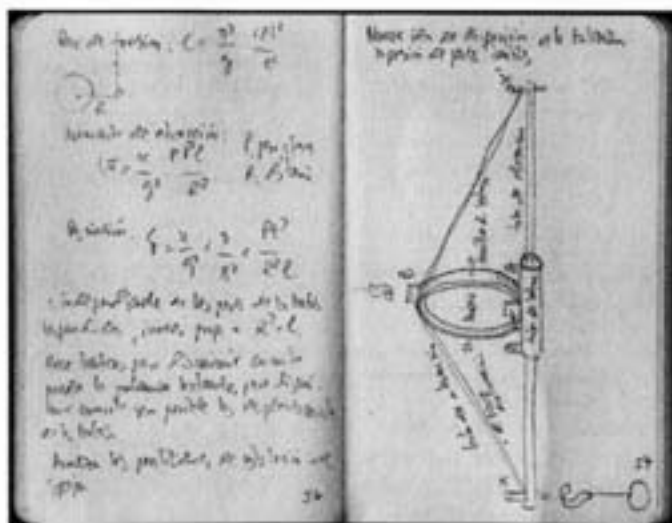
como f en la comunicación, tal como aparece en la literatura científica de la época, pero nunca – hasta este momento – dando su valor. Los detalles de los cálculos pueden consultarse, además de en los textos originales, en los artículos referidos al principio ocupándome de este asunto. Baste decir que las medidas de Cornu y Baillie conducen a un valor de G en torno a $6,82 \cdot 10^{21}$ unidades internacionales. El valor actual está en torno a $6,673 \cdot 10^{11}$.

Mi duda, en cuanto a que ellos tuvieran la primicia, estaba en el título. Hablan de "détermination nouvelle", lo que induce a pensar que había alguna anterior. En la comunicación no se cita ninguna medida previa y consultado el documento manuscrito en la Academia de Ciencias de París compruebo que en la sesión de 14/4/1873, donde se trató su publicación en *Comptes Rendus*, en el título original no aparece "nouvelle". Fue un añadido propuesto por el secretario de la Academia sin dejar constancia de las razones por las que se corrigió el título original, así como otras consideraciones de escasa importancia.

Desde el tomo LXX de *Comptes Rendus* de 1870 aparecen notas sobre la intención de perfeccionar la balanza de Cavendish para determinar la densidad media de la Tierra y "la constante de la atracción newtoniana". Escriben que "hace cinco años están trabajando en estas experiencias. Que en algunas semanas dará resultados". El aparato para las mediciones que supuestamente mejora al de Cavendish lo instalaron en los sótanos de la Escuela Politécnica. "Funciona con gran regularidad, pero solamente de noche, cuando las trepidaciones del exterior y del interior del edificio han cesado un poco". La sorpresa es que el aparato no tiene nada que ver con la balanza de torsión de Michell, modificada y utilizada por Cavendish, aunque el principio del experimento sea el mismo: la torsión debida a la atracción entre masas próximas y dispares. Fue montado con las piezas necesarias que finalizadas las medidas, hasta la muerte de Cornu que siguió pretendiendo mejorar lo conseguido, serían utilizadas para otros fines. "Nos hemos propuesto – escribe Cornu en sus notas de laboratorio – determinar con precisión algunas constantes relativas a la física terrestre y a la astronomía. La experiencia de Cavendish (densidad de la Tierra) es una de las tenemos más prisa en llevar a cabo..."

En la Memoria que Cornu y Baillie presentan a la Academia para su publicación queda clara la relevancia de la medida de G : "Después del descubrimiento de la ley de la atracción universal por Newton, un problema experimental de gran importancia se planteó, naturalmente, a los físicos y a los astrónomos, a saber: la determinación del valor numérico de la constante que expresa la atracción recíproca de dos unidades de masa situadas a la unidad de distancia. La determinación de esta constante designada por f presenta un interés muy especial en Astronomía". Este es el significado dimensional de G que en aquellos años sí tenía sentido plantearlo. Y el camino necesario para la determinación del valor absoluto de las masas de los cuerpos celestes.





Detalles del dispositivo montado por Cornu y Baille. (De mi cuaderno de notas)

Aunque no hay referencias a la ecuación de dimensiones de la ley de Newton, sí lo hacen en relación con la ley de Coulomb aplicada a las atracciones y repulsiones magnéticas, que junto con las atracciones y repulsiones eléctricas era una de las posibles perturbaciones que trataban de calibrar para mejorar la precisión en la medida de G .

A partir de esta medida de la densidad media de la Tierra y de G , se suceden muchas más – Braun, Burgess, Boys, Eötvös, Poynting – basadas en el principio de torsión utilizado por Cavendish. En 1891, Cornu recibe en su laboratorio a Charles Boys, de la Royal Society, interesado en los procedimientos de Cornu para reducir las perturbaciones que afectaban a las oscilaciones en el proceso de torsión, claves para el registro de datos lo más fiables posible. Por allí pasaron Boltzmann, Bose, Mendeleeff y, cómo no, militares, políticos e incluso ¡el emperador de Brasil!

Marie Alfred Cornu (Orleans, 1841 – Romoratin, 1902) fue alumno de la Escuela Politécnica de París y de la Escuela de Minas. Profesor de física experimental en la Politécnica desde 1867 hasta su fallecimiento, donde fue su alumno Henri Poincaré que afirma haber encontrado en Cornu un mentor decisivo para su carrera científica y filosófica. Miembro de la Academia de Ciencias de París, de la que fue presidente, y de la Real de Ciencias de Suecia. Medalla Rumford de la Royal Society londinense y otras distinciones. Destacó por sus trabajos en espectroscopia y óptica, mejorando el procedimiento y los resultados de la determinación de la velocidad de la luz realizados por Fizeau. Jean Baptistin Baille (1841-1918) era profesor de Óptica y Acústica en l'École de Physique et de Chimie Industrielles de París. Amigo de Cézanne y Zola, encargado de hacer los cálculos que le encargaba Cornu, según se desprenden de sus apariciones en los cuadernos de laboratorio de Cornu y otros documentos contenidos en los archivos de l'École Polytechnique.

Conclusión

La medida de G , en sí misma, no tiene excesiva relevancia histórica. Sí la tiene desde los puntos de vista matemático, físico y astronómico. Y también es muy relevante para la enseñanza de las ciencias, porque los estudiantes deben adquirir no solo los conocimientos sino su contextualización. Y el contexto en que se sitúa

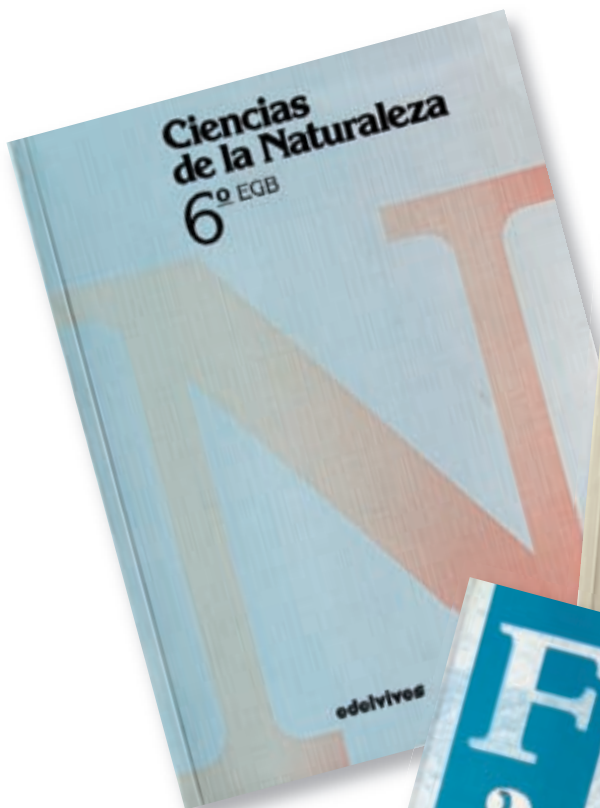
II. MISCELÁNEA

la medida de G por Cavendish es anacrónico; por entonces no había llegado el momento de plantearse dicha medida. Ahí reside el valor de este trabajo. Situar en el mismo tiempo – hay autores que atribuyen a Newton la ley completa de la gravitación Universal, incluyendo la constante – asuntos que no fueron coincidentes y que ni siquiera era propicio plantearlos es un falseamiento de la historia que multiplica los errores conceptuales, trastocando la epistemología de las ciencias. Seamos exigentes y cuidadosos con nuestras afirmaciones porque en las aulas se debe fomentar el rigor y el gusto por saber reconociendo y valorando cómo el conocimiento va incrementándose con el paso del tiempo, pero a su debido tiempo.

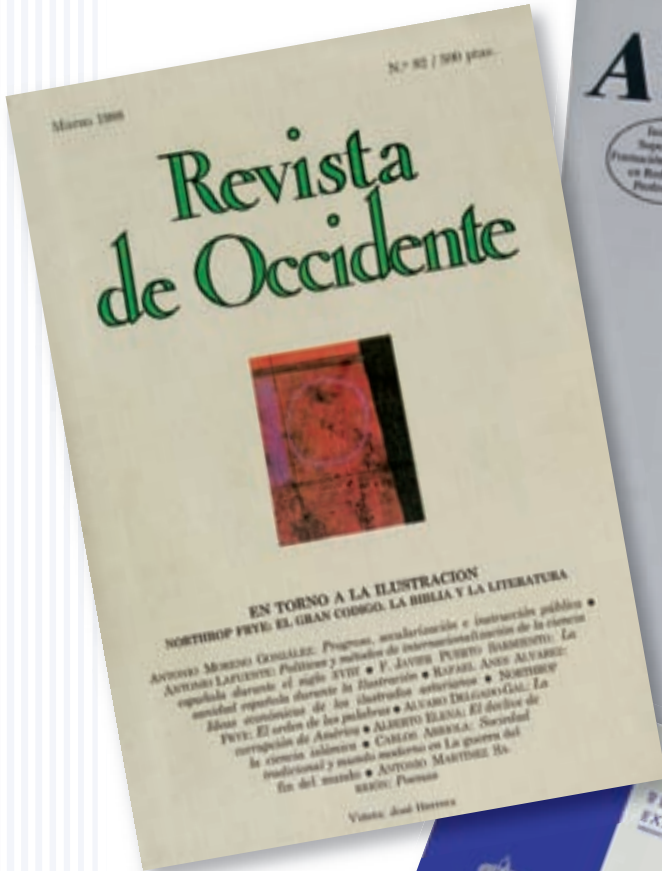
Bibliografía

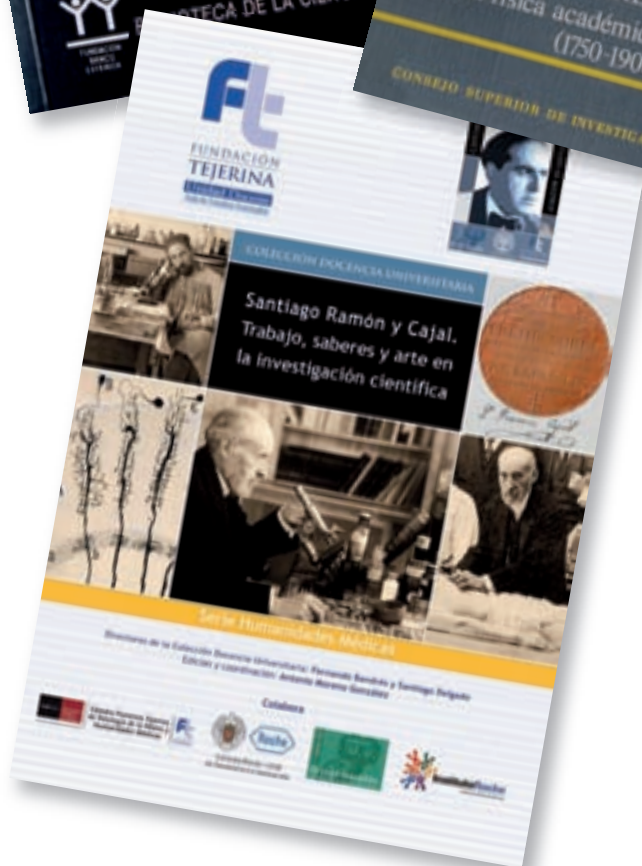
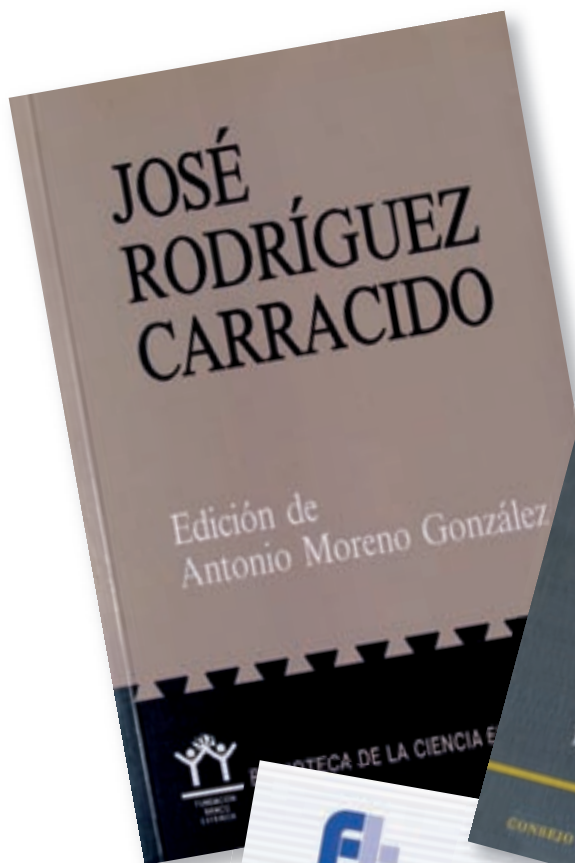
- BERENQUER, A. (2013) *Constantes. El enigma de los Números mágicos que rigen el Universo*, Almuzara.
- BERRY, A. J. (1960) *Henry Cavendish. His Life and Scientific Work*, London, Hutchinson and Co.
- BOYS, C. V. (1895) "On the Newtonian Constant of Gravitation", *Philosophical Transactions of the Royal Society*, **186** (1), 1-72.
- CAVENDISH, H. (1798) "Experiment to Determine the Density of the Earth," *Philosophical Transactions of the Royal Society*, **88** (2), 469-526.
- CORNU, A. et BAILLE, J. (1873) "Détermination nouvelle de la constante de l'attraction et de la densité moyenne de la Terre", *Comptes Rendus*, **76** (15), 954-958.
- DANSON, E. (2006) *Weighing the World*, Oxford University Press.
- DESAGULIERS, J. T. (1751) *Cours de Physique Experimental*, trad. por el R. P. Pezenas de la Cía de Jesús, 2 vols. París
- GALINDO, A., MORENO, A., BENEDÍ, A. y VARELA, P. (1998) *Física*, 2º Bachillerato LOGSE, Madrid, McGraw-Hill.
- JUNGNICHEL, Ch. and McCORMMACH, R. (1999) *Cavendish: The Experimental Life*, Bucknell.
- MCCORMMACH, R. (1968) "John Michell and Henry Cavendish: Weighing the Stars", *The British Journal for the History of Science*, **4** (4), 126-155.
- MORENO, A. (1988) *Aproximación a la física. Una historia de visionarios, rebeldes y creadores*, Madrid, Mondadori España.
- NEWTON, I. (1982) *Principios matemáticos de la filosofía natural y su sistema del mundo*, Antonio Escotado (ed.), Madrid, Editora Nacional, 228.
- PALACIOS, J. (1964) *Análisis Dimensional*, Madrid, Espasa-Calpe.
- POYNTING, J. H. (1913) *The Earth: its Shape, Size, Weight and Spin*, Cambridge University Press.
- POYNTING, J. H. (1894) "A History of the Methods of Weighing the Earth", *Birmingham Phil. Soc.* **9**, 1-23.
- POYNTING, J. H. and THOMSON, J. J. (1924) "Properties of Matter", *A Text-Book of Physics*, Vol. I, Tenth Edition, London. C. Griffin.
- SCHROEDER, P. (2007) *La loi de la gravitation universelle. Newton, Euler y Laplace*, Springer, París.

Mostrario de publicaciones

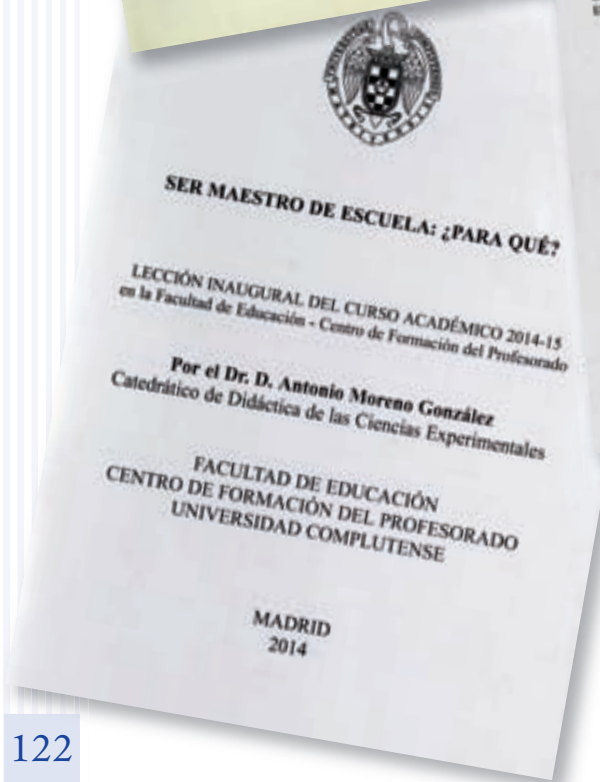
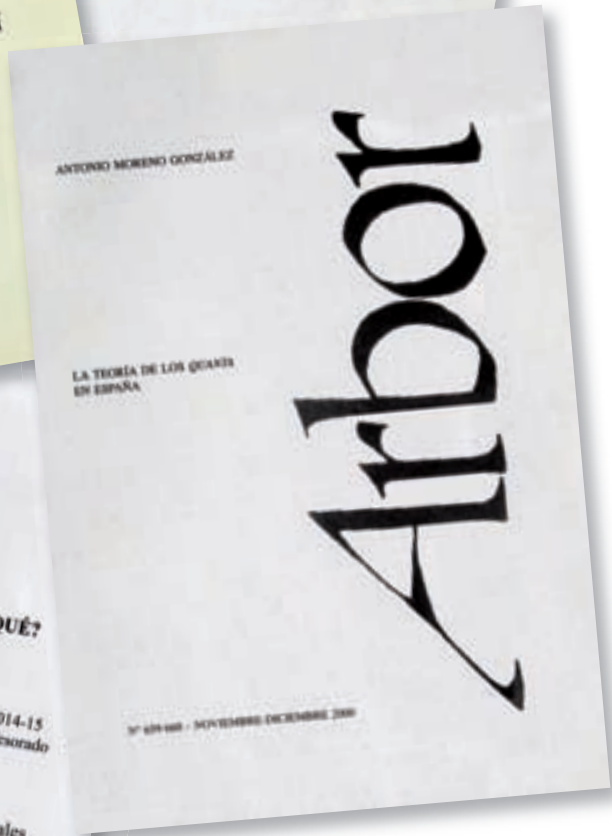
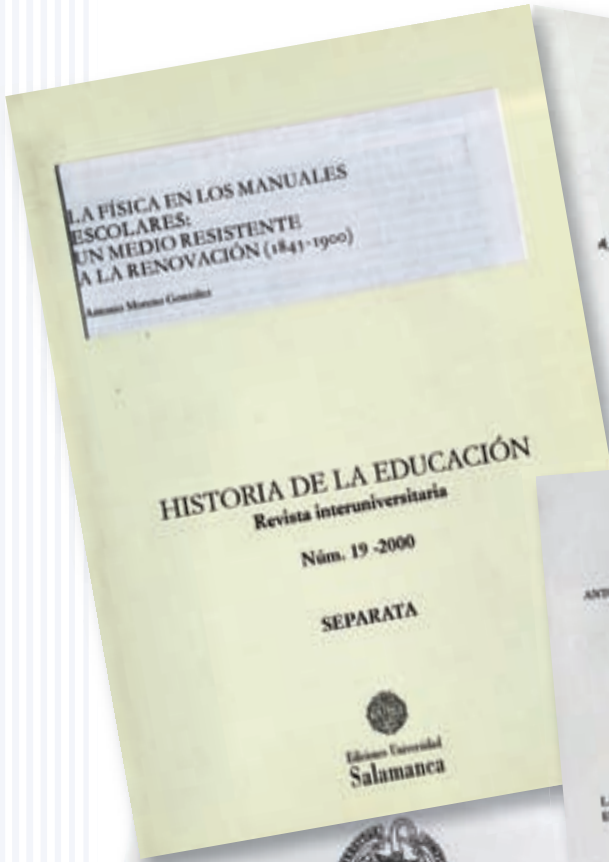


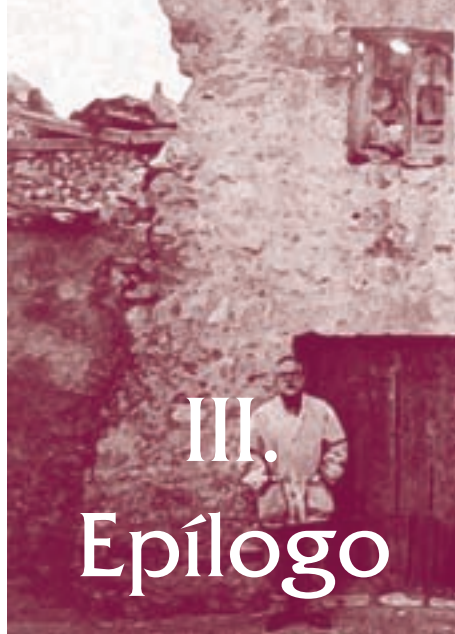
II. MISCELÁNEA





II. MISCELÁNEA





III.

Epílogo

Las columnas y artículos precedentes son consecuencia de una vida dedicada a la enseñanza, que arranca sin ningún interés por ser maestro y poco a poco se fue convirtiendo en una gustosa dedicación en todos los niveles y ámbitos educativos. Llegado a este momento de la jubilación, la perspectiva con que puedo opinar sobre el sistema educativo español se asienta en ese rico y variopinto recorrido que, aun estando expuesto a los errores inherentes a una visión personal del asunto, es al fin y al cabo un elemento más, una modesta fuente de referencia que acaso pueda ser tomada en cuenta a la hora de los balances. El subtítulo del libro pretende resumir en tres palabras la versión política del sistema educativo y la mía propia: de *esplendor* hablan quienes coyunturalmente legislan avalando los inmediatos resultados de sus propuestas, en estos momentos el gobierno del Partido Popular a través de la mal llamada ley Wert porque no es una ley propiamente dicha sino un retoque de la Ley Orgánica de Educación del PSOE; de *regresión*, quienes desde la oposición se oponen sistemáticamente a las acciones de los mandatarios de turno, en esta ocasión el resto de fuerzas políticas aliadas en un escrito “antiWert” anunciante de un inmediato cambio de ley educativa en cuanto se produzca el cambio político que, al parecer, se avecina; y de *fatiga* me permito calificar el estado a que ha llegado el sistema educativo, de cansancio u obsolescencia, como queramos llamarlo, por su irreversible ineficacia para responder a las demandas sociales. Tan caduco como la ley electoral, la teatralidad de los debates parlamentarios, las leyes tributarias, las organizaciones sindicales o como sentencia Carlos Lesmes, presidente del Tribunal Supremo y del Consejo General del Poder Judicial, respecto a la ley procesal “pensada —dice— para el robagallinas, no para el gran defraudador”, por citar algunos casos de urgente revisión. No hay regeneración posible si no se remueven los cimientos de las avejentadas instituciones que impiden la normalización y modernización de la sociedad. El actual sistema educativo que básicamente es un recorto y pego de la sobradamente centenaria ley Moyano (1857) está agotado. Ya ha dado todo el de sí que puede dar una estructura político-social, que ha sido mucho y muy relevante para la mejora de la formación y la educación de la ciudadanía española. Pero corren otros aires que no podemos

III. EPÍLOGO

ignorar. Este posicionamiento ante el sistema educativo no deriva de ningún estudio de campo, no es el resultado de una investigación que tanto suelen esgrimir los reformadores en las últimas décadas para que las cosas queden como estaban salvo algún retoque superficial. Es el resultado de estimar y comparar la utilidad del sistema al bienestar social que a lo largo del tiempo se va requiriendo. Refiriéndome a la escuela y los maestros, que son el núcleo de los trabajos presentados, su cometido decimonónico y hasta mediado el siglo XX era facilitar a la ciudadanía el desenvolvimiento en una sociedad urbana que iba imponiéndose a la rural. Aprender a leer, escribir y calcular era imprescindible para desenvolverse adecuadamente en ese mundo nuevo. Como añadidura, la erradicación del analfabetismo también aspiraba a dotar de saberes y recursos para aprender otras cosas a escolares, jóvenes y mayores. Fomentar la cultura debe ser siempre una aspiración de los responsables educativos.

Algunos pasos se fueron dando, sobre todo a partir de la ley del 70, que mejoraron el sistema: diseños curriculares acompañados de orientaciones metodológicas, dotaciones de recursos didácticos, programas de formación continua del profesorado, creación de las Facultades de Educación, implantación de los grados de Maestro con la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior... Pero simultáneamente a estas aportaciones se fueron agrandando los cometidos escolares en todos los órdenes. Como si, análogamente a la teoría del todo para explicar el Universo, en la escuela debiera tener cabida todo lo que pueda considerarse necesario para la formación y educación de la población. Hasta tal punto que se admite sin discusión, y así se pronuncian quienes opinan de cualquier actividad (literaria, deportiva, musical, teatral, cinematográfica, religiosa, corte y confección, gastronómica, arquitectónica, económica, política, informática, sanitaria, decorativa...), que la escuela es responsable de las deficiencias formativas en esos ámbitos, además de las deficiencias en los saberes matemáticos, gramaticales, científicos, geográficos, históricos... algunos sentenciados por esa espada de Damocles que pende sobre el sistema educativo: el informe PISA. ¿Es tan responsable la escuela? Sencillamente, no. Lo que no quiere decir que todo lo enumerado no sea necesario para la ciudadanía. Considero que sí, que la información y la formación debe ser amplia y capacitadora para crear interés y opinión sobre la diversidad de acciones que configuran la sociedad que entre todos generamos. Pero la escuela tal como está instituida no puede asumir exitosamente tanta carga. Porque el éxito escolar requiere tiempo y sosiego para hablar, escuchar, pensar, discutir, crear... Tiempo para los aprendizajes y para fomentar vínculos y relaciones personales entre los escolares. Para aprender a ser honrados, generosos y auténticos, para respetarse y reconocerse como parte de un conjunto con un compromiso común. Tiempo para que la escuela contribuya a su principal cometido: fomentar la convivencia. Porque la escuela, más allá de lo académico, con ser muy importante, es una institución social para engrandecer la sociedad.

Además, se han consolidado aspectos determinantes que requieren repensar el sistema educativo: respecto a los escolares, su globalidad en cuanto a nacionalidades, creencias y conductas; respecto a los resultados, reducir la profusión de los exámenes que han derivado los objetivos escolares a la simplificación de "sacar buenas notas"; respecto a los recursos, la revolución digital que, entre otras consecuencias, ha desplazado de su papel primordial la escritura caligráfica, la ortografía, la



Fachada de la que fuera, en los años 60, Escuela Rural Unitaria de Bañuelos (Guadalajara), donde ejercí como Maestro Rural.

gramática y el cálculo y tantas otras destrezas que desde niños ya ejecutan con el ordenador y los móviles; respecto a la formación de los maestros, los excesos derivados del optimismo sicosociopedagógico que debe revertirse en una formación prioritariamente práctica en las escuelas.

Para hacer frente a lo que ya no son novedades sino necesidades y hechos consumados, asentados en la vida diaria, considero que ha llegado el momento de derribar las paredes de la escuela, de abrirla de para en par y extenderla por todo el municipio, el barrio o el distrito, según la dimensión de cada lugar. Hemos de asumir que todos somos escuela, que todos desde nuestro sitio y dedicación tenemos obligaciones educativas para con los demás. Y eso hay que decirlo claramente desde las portavocías de quienes hablan a los ciudadanos. De aquí que insista en la necesidad de *escolarizar el municipio*, como queda dicho en las columnas y artículos precedentes, en dar protagonismo educativo y docente, incluyéndolos en el desarrollo del currículo escolar, a otros organismos locales, públicos y privados: casas de cultura, escuelas de música, polideportivos, fundaciones, asociaciones sin ánimos de lucro, escuelas de idiomas, talleres literarios, museos, centros de arte, parques y jardines botánicos, archivos municipales y diocesanos, bibliotecas públicas, escuelas de cine, espacios sanitarios, instituciones religiosas, dependencias municipales, escuelas de informática, obras sociales de bancos y cajas de ahorro... Lugares donde se realizan actividades extraescolares, inexistentes hasta mediados del siglo XX cuando las escuelas dejaron de ser los únicos centros donde recibir formación y educación regladas. Se trata de *escolarizar lo extraescolar*, integrarlo en una programación hecha conjuntamente por ayuntamientos, maestros, familias y centros disponibles, una especie de consejo escolar municipal para dar respuesta a las exigencias formativas que la ciudadanía necesita.

III. EPÍLOGO

A nadie se le escapa que se trata de una ardua tarea y que necesariamente debe propiciarse desde la acción política: “¡Con la Iglesia hemos topao, amigo Sancho!”, diría el ingenioso caballero andante. Ahí está el nudo gordiano para esta propuesta, que quizá sea utópica pero no descabellada. Como lo está para cualquier propuesta de reforma que vaya al fondo del sistema educativo y no a lo periférico, como viene sucediendo hace décadas. La notoria poquedad a que ha llegado la clase o casta política, que de todo hay, para afrontar reformas educativas, viciados en el objetivo prioritario de “ganar elecciones”, se ha enzarzado en poner los unos lo que no pudieron colocar en los retoques comandados por los otros. Y así nos va. El miedo electoral que preside cualquier decisión política, provocar el desencanto del electorado, reducir privilegios consuetudinarios de individuos o colectivos por anacrónicos que sean, amordaza el acometimiento de empresas avanzadas contrarias a las rutinas y con la vista puesta en los nuevos mundos que poco a poco nos engullen. Faltan ideas, valor y, sobre todo, eso que llaman pedagogía política.

En cuanto a repartir responsabilidades y ocupaciones docentes en el municipio, no es ninguna novedad. El movimiento ilustrado, ante la imposibilidad de modernizar las enseñanzas en las instituciones del Reino fomentaron la creación de “cátedras” en centros al margen, en buena parte sostenidas por las Sociedades Económicas de Amigos del País, extendidas por toda España. Cátedras y enseñanzas que con el tiempo se fueron incorporando a las programaciones docentes de Institutos de Educación Secundaria y de las Facultades Universitarias, a partir de la ley Moyano. Ahora se trataría del proceso inverso: descongestionar, en este caso la escuela, de tanta carga como se le ha ido acumulando, o dicho con más precisión acorde con la propuesta que vengo defendiendo: modificar la concepción de escuela, extendiéndola por las instituciones que puedan asumir enseñanzas y tareas educativas.

No obstante las dificultades obvias derivadas de la pereza política de nuestros gobernantes, la historia enseña que las decadencias suelen ser el caldo de cultivo para los renacimientos. Tiempos llegarán en que cesen las lamentables y convulsas noticias sobre comportamientos impropios de políticos, sindicalistas y patronos. Tiempos en que la regeneración que parece pretenderse sea realidad. Tiempos también en que el pueblo soberano, agente decisivo de los estados democráticos, anteponga el trabajo, los saberes y la honradez al “famoso” sustentado en la ordinariez, la mediocridad y la ignorancia, prodigado en algunos medios de comunicación y con un desbordante eco social, síntoma de que algo está funcionando mal en el sistema educativo. Tiempos en que las aguas vuelvan a su cauce y podamos sentirnos más satisfechos y cómodos con nuestros gobernantes e instituciones porque se dediquen a su auténtico cometido: procurar la formación, la educación y el bienestar de todos.

Mientras tanto, habremos de ser nosotros, maestros y profesores, familias, colectivos, foros, fundaciones, la sociedad civil en general, defensores de la educación como bien común inalienable, quienes trabajemos en la búsqueda de orientaciones que validen el, ya anacrónico, sistema educativo para los irreversibles cambios que van perfilando el mundo moderno. Así lo hicieron otros —ilustrados, institucionistas, regeneracionistas— en los siglos XIX y XX propiciando el despertar y el progreso más sobresalientes de la historia de España.



Ante la inmensidad de la llanura manchega.

*A mis nietas, Elena e Isabel,
para las que deseo y espero
un sistema educativo renovado*



FUNDACIÓN
TEJERINA



José Abascal 40 · Madrid
informacion@fundaciontejerina.es
www.cpm-tejerina.com