

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ESPAÑA EN LOS SIGLOS XX Y XXI. LA FUNCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Escolástica Macías Gómez

RESUMEN

La educación básica es asunto de interés general por su importancia en el desarrollo de las personas y porque de la educación de los ciudadanos se deriva el progreso, la riqueza y el bienestar de un país. Hablar de educación supone referirse a las escuelas, a la formación de los maestros y a la responsabilidad que en ello tiene la Universidad, puesto que los fundamentos y objetos de la Escuela y de la Universidad son inseparables. El problema de la formación de los maestros se planteada por primera vez a principios del siglo XX sigue sin solución en el siglo XXI, cuando España se integra en el EEES.

PALABRAS CLAVE: Educación primaria, Formación de maestros, Universidad, EEES, Escuelas laicas racionalistas.

ABSTRACT

The Primary Education is a matter of general interest because of its importance in the development of the persons, and because of the education of the citizens stem the progress, the wealth and the well-being of a country. Speaking about education means allude to the schools, the teachers education, and the responsibility that the University has, since the foundations and objects of the School and University are inseparable. The problem of the Teacher training was raised by the first time at the beginning of the 20th century; continues without a solution in the 21st century, when Spain joins ESHE.

KEY WORDS: Primary education, Teachers Education, University, ESHE, Secular rationalist schools.

INTRODUCCIÓN

La educación básica es asunto de interés general, no ya por su importancia en el desarrollo de todas y cada una de las personas, sino porque es primordial en cuanto que de la educación de los ciudadanos se deriva el progreso, la riqueza y el bienestar de un país. Educación que en los infantes, niños y jóvenes se impulsa y desenvuelve, esencialmente, en los centros de enseñanza

donde se forja el pensamiento racional sobre el que cada alumno construirá sus conocimientos, soportes esenciales de la investigación, el avance de la ciencia, la difusión y la transferencia de los descubrimientos, que se concretarán en progresos en las formas de vida personales y de la comunidad. Y precisamente, al ser el objeto esencial de la escuela propiciar el desarrollo del conocimiento conlleva a que en los centros de enseñanza se despierte el interés de los alumnos por entender la vida, las causas de los fenómenos naturales y sociales, las manifestaciones de la cultura; se fomente la salud, la divulgación de las ciencias y las artes; y se estimule, con finalidad ética, la convicción de la necesidad de normas, la conciencia del deber, la honradez, la tolerancia y la solidaridad humana. Su trascendencia es evidente. Por esto la educación es asunto de todo el Estado y de las instituciones autonómicas y locales, y también de los ciudadanos. Pero singularmente la educación básica incumbe a la Universidad, en cuanto que –como avanzó Azorín (1920:1)-:

“toda cultura superior peligrará en tanto no esté bien difundida una cultura básica media, como todos los refinamientos de la civilización pueden perecer si no extendemos un bienestar aceptable. La desigualdad es condición de vida, de acción, de movimiento, pero a reserva de que no sean exageradas las diferencias de nivel para no hacer catastróficas las caídas. La historia de la Humanidad lo atestigua”.

Así, hablar de educación supone referirse a las escuelas, a la formación de los maestros y a la responsabilidad que en ello tiene la Universidad, puesto que los fundamentos y objetos de la Escuela y de la Universidad son inseparables y su interacción la hacen posible los maestros desde su ejercicio profesional, quienes aseguran la difusión a la población en general de los saberes recogidos, seleccionados y generados en la Universidad. En concordancia con los argumentos anteriores la importancia de la formación de los maestros debiera ser una finalidad básica de los gobiernos; si embargo, en nuestro país esto no ha sido ni es así, puesto que las políticas educativas que regulan la educación primaria no han tenido presente que ésta es inseparable de una formación inicial y continua de los maestros que la hacen posible. Si bien, merece destacar que desde la primera regulación de la educación primaria –en 1957- ha habido reivindicaciones y experiencias realizadas por personas o grupos que han defendido la importancia, necesidad y coherencia entre la formación de los alumnos y la de sus profesores, que si bien no han sido consideradas a nivel institucional, constituyen un referente para la práctica profesional de muchos docentes.

EDUCACIÓN BÁSICA, APERTURA HACIA EL CONOCIMIENTO.

Del poder tan asombroso que ejerce la educación en las formas de vida se entiende que el sentido y, por tanto, el efecto de la educación varían en función de las concepciones, intereses, olvidos y desconocimientos de quienes la hacen posible. En cuanto que se educa inseparablemente las dos manifestaciones básicas del conocimiento humano: el entendimiento de la vida y el uso adecuado de lo que se conoce (Macías, 2007: 291). Este doble aspecto del conocimiento requiere que *el aprendiz, a la vez que comprenda los fenómenos del mundo, vaya construyendo reglas y sentimientos morales* (Piaget, 1975: 15) que le lleven a elaborar su propio sentido de lo que va conociendo, adquiriendo así su propia ética como moral reflexionada y educada que le capacite para conjugar sus intereses particulares con los de los demás. Porque, la educación supone disponer de los medios, procedimientos y condiciones para que cada niño o joven vaya participando en la elaboración de su autogobierno como consecuencia de la formación orientada

de su propia racionalidad, en el seno de la comunidad en la que vive. Esta compleja labor requiere que el maestro, además de enseñar los contenidos disciplinares, oriente a cada alumno de modo singular en cómo imbricar los conocimientos que ya tiene con los que va adquiriendo, para que desde esta conjunción elaboren el sentido de eticidad propio, pero, a la vez conjugado inseparablemente desde la consideración del otro; puesto que los resultados del aprendizaje – mostrados en comportamientos- son, inevitablemente, compartidos con los que nos rodean. Porque lo que está en juego en la educación es el aprendizaje del ejercicio de la equidad de cada persona (Kant, 2002: 89). Tales cometidos precisan de maestros con una formación que les capacite para observar, interpretar, orientar preventivamente e intervenir para la educación del pensamiento racional en los alumnos que les lleve al aprendizaje desde el compromiso de alteridad (Macías, 2007: 291).

Más entender el sentido de la vida y asumir la responsabilidad y el compromiso consecuente, supone aprehender la realidad,

“realidad que es abierta en sí misma en tanto realidad y también está abierta imprevisiblemente a la propia realidad de las cosas (...), de modo que cada cosa real es su realidad (...) Pero la aprehensión de la realidad no depende sólo de la cosa en sí, sino que es sentida respecto a otras cosas reales (...) Así, este sentir individual permite inteligir la realidad. Pero no es lo mismo inteligir algo que es real que inteligir lo que esto es en realidad (...), (Zubir, 1983: 11-12).

Lo primero – la aprehensión de la realidad de las cosas- constituye el aprendizaje propio de todo ser vivo, mientras que lo segundo – inteligir de la cosa lo que de ella es realidad- se conforma desde los significados, desde la interpretación que le damos a esa realidad, significados que están orientados por las elaboraciones personales, que son origen y, a la vez, resultado de reflexiones y ajustes de la propia cognición, proceso que, inevitablemente, se produce en las interacciones del sujeto y el medio y, que se suelen denominar *experiencias*, muchas de ellas compartidas con otras personas. En definitiva, inteligir requiere pensar de manera inquiriente, para lo que es imprescindible la implicación personal desde el proceso de asimilación o abstracción reflexiva mediante la cual el sujeto construye, a partir de la información que recibe del exterior, las operaciones mentales –comparaciones, seriaciones, clasificaciones,...- que le ayudan a organizar y entender el mundo las relaciones que se producen en él (Piaget, 1990:6). Lo que supone añadir a la realidad de la cosa la propia re-presentación. Este proceso de conformar la interpretación personal de lo aprehendido es lo que constituye *conocer* y el modo de llegar a ello es *razonar*. Por eso, hay tantas formas de conocer como diversas la maneras de usar la razón (González, 2006:55) y, por tanto, esta potencialidad de la racionalidad humana permite que pueda sea educada.

Ahora bien, no todo el conocimiento generado es igualmente válido desde el punto de vista educativo, porque aunque la razón busca permanentemente respuestas, éstas no son siempre igualmente completas y satisfactorias, sino que están sesgadas por quienes seleccionan, muestran y explican las informaciones desde las que los alumnos deben conformar su propio conocimiento. Por eso, el conocimiento en la escuela debe presentarse como falible, interpretable, cambiante al referirse a la realidad de las cosas mostradas desde sus fundamentos, basados en la comprobación y el contraste. Esta forma de conocer es lo que, normalmente, se denomina *conocimiento científico*, en cuanto que la ciencia, como resultado acumulado del desarrollo racional de la inteligencia humana, está en contra de todo lo que se presente como misterios, verdades absolutas, superioridades de poder y de explotación, desigualdad u opresión. La “verdad” científica es relativa en cuanto que consiste en la explicación de cómo ocurren las cosas y busca para ello

generalizaciones universales. Por eso el conocimiento científico aporta a los niños y jóvenes la evidencia de la potencia descubridora, productora del ser humano, limitada sólo por la propia naturaleza, naturaleza que, como todo en el proceso evolutivo del que forma parte, busca el equilibrio, que en la comunicación educativa se enseña con la pretensión que los alumnos aprendan el ejercicio de su vivir alcanzando mejoras sucesivas –comienzo del estado de bienestar generalizado- mantenidas por unos modos de vida basados en la concordia de las necesidades individuales y las colectivas para que se satisfagan de forma equilibrada también; intenciones que son contrarias al tipo de enseñanza que se apoya en dogmatismos y que muestre o justifique la acumulación de beneficios y poder en manos de unos pocos. La educación tiene que generar y propiciar la igualdad entre las personas y esto es posible, entre otras condiciones, cuando sucesivas generaciones de jóvenes conformen una actitud de apertura al conocer de forma reflexiva, contrastada y crítica, actitud que les lleven a entender los avances científicos, los apliquen y difundan teniendo como fin el progreso y la equidad. Para ello se precisa que en las escuelas, la enseñanza básica dirija la imaginación del niño por los campos del saber humano, libremente, sin presión de dogmas ni falsos prejuicios, ni intereses egoístamente sesgados; y sólo si los maestros están preparados para este cometido pueden realizar tan compleja y comprometida tarea.

Y precisamente por el enorme poder de la educación en la influencia e incluso control de la conformación del pensamiento de los niños y jóvenes y, en consecuencia, también de muchas de sus acciones, es por lo que a los poderes políticos, hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX, no les interesaban que el pueblo estuviera educado, pensara, analizara, cuestionara y, en definitiva, comprendiera lo condenable e injusto de los abusos y privilegios que sustentaba las desigualdades a los que ellos estaban sometidos. Pero desde la Revolución francesa se fueron generando en las masas obreras los principios de libertad, igualdad y fraternidad que se extienden a la mayoría de los países europeos en los que se comenzó a establecer las bases de una educación pública a nivel escolar de alcance universal, gratuita, obligatoria y, en algunos países, laica. En este momento surge una enorme lucha entre los grupos políticos y la Iglesia por apoderarse del control de la educación. También en España, como en otros países, los comienzos de las actuaciones a favor de la instrucción pública estuvieron ligadas a movimientos progresistas e ilustrados, con la intención de que, al poner la enseñanza primaria al alcance de todos los ciudadanos, se elevase el nivel del pueblo para que pudiera integrarse eficazmente en la vida activa <y cívica> de la nación (Gutiérrez Zuloaga, 1972: 32). En concreto, la primera vez que en nuestro país se proclama que la instrucción pública es un asunto del Estado se hace en la Constitución de 1812 (Título X) y para su desarrollo Quintana elaboró un informe en el que propuso las bases generales de la educación desde la doble consideración, personal y social:

La instrucción desenvuelve nuestras facultades y talentos, y los engrandece y fortifica con todos los medios acumulados por la sucesión de los siglos en la generación y en la sociedad de la que somos parte. Ella, enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir; su objeto es que vivamos más felices para nosotros, útiles para los demás y, señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad, ella hace que las fuerzas particulares concurren con su acción para aumentar la fuerza común (...) (Informe Quintana, 1913).

Esta propuesta no se puso en práctica, pero orientó regulaciones posteriores como la Ley de Instrucción Pública (1857) -Ley de Moyano- que concretó los niveles de enseñanza: elemental – y obligatoria hasta los 9 años- y superior. También se diferenciaron los centros privados de los públicos, obligó a construir escuelas en las poblaciones de más de 500 habitantes e instituyó

disposiciones sobre el profesorado y el régimen administrativo de los centros escolares. A partir de esta Ley muchas han sido las conquistas sociales que han hecho posible la gratuidad y la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años y, muchas han sido también las reformas concretadas en Leyes Orgánicas, que han regulado el sistema educativo hasta la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE de 2/2006, de 3 de mayo). Pero aquellos anhelos de educación integral, de que el desarrollo individual, en forma de *desenvolvimiento de las facultades y talentos de los infantes*, sirviese no sólo al bienestar o felicidad personal sino que el resultado de este desarrollo se pusiera a disposición de los demás, del bienestar general, suponía educar para la individualidad en lugar de enseñar para el individualismo como era y es frecuente en la práctica en muchas escuelas en las que priman una orientación particularista y utilitaria del aprendizaje que dificulta grandemente el desarrollo de la alteridad desde el propio desarrollo personal, porque

“nada hay más fatal para el desarrollo de la individualidad que el llamado individualismo (...). Así, donde reina el individualismo pronunciado, ahógase mutuamente las individualidades. Si se concertaran en uno <la educación personal inseparable de su manifestación en los comportamientos> (...) apoyarianse mutuamente sería la sociedad armónica y se gozaría de verdadera libertad, que es la conciencia de la ley viva, de la ley interior. Un hombre culto que se somete voluntariamente a las leyes de las cosas y de sus relaciones es mucho más libre que el salvaje que yerra por los bosques esclavo de la naturaleza. Hagamos de la sociedad nuestra Naturaleza y entonces la naturaleza misma nos será sociedad” (Unamuno, 1899: 3).

Así, aquellas intenciones de superación del individualismo, como forma preferente de aprender, que acrecienta deseos de riqueza y poder, que son fomentados por un tipo de enseñanza que ensalza el saber para competir, para poseer; no sólo no se ha conseguido sino que, con frecuencia, se olvidan para dar paso a propósitos y prácticas de matiz individualista, que confunden la singularidad del aprender y su consecuencia inmediata de responsabilidad compartida, como meta esencial de la educación, con parafernalias oportunistas impulsadas por quienes les interesa que la población no esté formada y así perpetuar sus abusos, privilegios y, también, ignorancia. Este tergiversar la educación, de señalar como metas básicas expresiones grandilocuentes y vacías se percibe, lamentablemente también, en Preámbulo de la vigente citada Ley Orgánica:

“La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades <de niños y jóvenes>, conformar su propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (LOE. Preámbulo)

Afirmación de la que se desprende un sentido individualista del aprendizaje, en el que se deja ver que hay que formarse para ser más apto, pero la aptitud que se destaca en el texto, deriva del sentido que el propio sistema entiende como competitividad; un aprendizaje para el provecho de uno mismo, cuando *la competitividad en educación no existe más allá del deseo de sus protagonistas, docentes y discentes, de alcanzar una formación y una práctica consecuente de la que se desprenda un alto servicio a los otros y, consiguientemente, a sí mismos* (González Jiménez y Macías (2004: 319). La Ley contradice así la ideología de quienes supuestamente la han elaborado al reproducir sesgos y olvidos de dos pilares del socialismo: 1) *la función de la escuela es propiciar en los alumnos el conocer y, 2) se conoce para compartir*.

Y si la escuela se preocupa singularmente del desarrollo del conocimiento en los alumnos, las cualidades que deben acrecentar son aquellas que le llevan a analizar, cuestionar y comprender el mundo y sus relaciones para desde este entendimiento, mejorar las formas de vida propia y la de

los demás. El fomento del egoísmo en la educación no sólo es erróneo sino que no tiene provecho común a largo plazo puesto que no puede compartirse, lleva al alumno a atender desmedidamente su propio interés, a destacar y tener más que los otros sin desmedida y sin escrúpulos, situación *nada esperanzadora cuando no hay nada más triste que cultivar la preeminencia diferencial y preferir ser el destacado entre los ineptos y sin escrúpulos que ser uno más entre los honrados, <responsables y coherentes consigo mismo y con el bienestar general> (...) <porque> es más noble y da más vida, y vida más alta, ser libre entre los libres que miserable amo de esclavos* (Unamuno, 1889: 3). La escuela ha de contribuir a la conquista de las libertades en alteridad como forma de ir logrando cotas de progreso social, de desarrollo sostenible, de equidad. Conquistas que sólo serán posible si en *la educación básica se parte de la destrucción del error para avanzar aumentando la claridad* (Zola, 1910: 2) y en *las aulas se nutra el cerebro de los alumnos de conocimiento, preparando y habituando la inteligencia para la verdad, la voluntad, para el bien y el sentimiento para la belleza* (Cuadra, 1910:4), entendiendo en el siglo XXI preparar la inteligencia para la verdad supone la búsqueda de las causas; el desarrollar la voluntad para el bien significa orientarla para el beneficio común y el habitar el sentimiento para la belleza lleva al deleite de las cosas, de las personas, de las situaciones, entre las que se incluye el disfrute con el trabajo bien hecho.

3. ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DE LOS MAESTROS.

La actividad comunicativa entre maestros y alumnos toma como contenido el *conocimiento*; comunicación, a su vez, que se identifica con la didáctica *como una disciplina que versa sobre el conocimiento y su comunicación (...) y <su ejercicio> se manifiesta, fundamentalmente, como una actitud reflexiva de índole epistemológica que precede a toda acción en el proceso de enseñanza y de aprendizaje* (González, 1990: 253- 264). La didáctica consiste en contribuir a que los alumnos aprenden, adquieran conocimientos, y este cometido es intrínseco a la docencia, en cuanto que el maestro en su actividad profesional selecciona de lo que conoce qué y cómo enseñarlo, dispone su propio conocimiento -conjunto de significados organizados lógicamente- para exponerlo en forma de explicaciones, de manera que muestra a los alumnos su forma personal de dominio sobre el significado de lo que nombramos, comúnmente, realidad; referido al ámbito de conocimiento o asignatura, y que servirá de guía para que el alumno adquiera su propio conocimiento (Macías, 2001: 691). Esto supone que las posibilidades de adquirir y desarrollar conocimientos no sólo dependen del alumno, sino también de las facilidades, inhibiciones, sesgos y dominio que se introduzcan desde la enseñanza. En síntesis, en el proceso educativo el maestro, esencialmente, poner al alumno en una expectativa adecuada para generar, acrecentar su conocimiento; mientras que la implicación de los alumnos en este proceso es la de desarrollar un conjunto de cualidades y capacidades necesarias –competencias como resultado de los aprendizajes- para significar, conocer, dar sentido a la vida y actuar en ella, consecuentemente. Pero, además, el maestro con su forma de enseñar manifiesta su interés, su entusiasmo, su respeto, su amor al conocimiento - o su indiferencia, rechazo e ignorancias-, lo que hace con su forma de mostrar lo que sabe desde su pensamiento expresado en palabras; y con esta disposición personal orienta, en buena parte, el sentido del aprendizaje de sus alumnos.

Paradójicamente, frente a los argumentos anteriores, la educación básica y, en consecuencia, la formación de los maestros en nuestro país ha dependido desde finales del siglo XIX, y continúa en la actualidad, de muy diversas circunstancias e incluso intereses opuestos, que no siempre han respetado el principio esencial de la educación: desarrollar el pensamiento inquiriente y racional en los alumnos, en cuanto capacidad singular del ser humano de reflexionar, discurrir, entender; imponiendo, en su lugar, informaciones que los alumnos tienen que memorizar, sin entenderlas. Si bien, en este orden de cosas, merece destacar algunos intentos de reivindicar por grupos minoritarios, el objeto y sentido de la educación básica y de la necesidad de la formación profesionalizante de los docentes. Algunos de estos de estos grupos y exigencias se describen, brevemente, a continuación:

- Las primeras experiencias en la lucha por la educación básica general se remonta a las tres primeras décadas del siglo XX, cuando algunas sociedades obreras organizadas pretendieron extender la educación básica, con carácter racionalista, a la población escolar, y simultáneamente que ensalzaban la labor de los maestros. Estas aspiraciones se concretaron en proyectos y experiencias educativas como las *Escuelas Laicas Graduadas* (Reglamento Interior, 1908). La actividad educativa realizada en estas Escuelas se orientó desde la consideración de circunstancias que se desarrollaron, durante esos años, de manera simultánea: 1) La situación de la educación elemental en los Municipios españoles 2) Las consignas Internacionalistas sobre la educación, que en España se entienden de manera peculiar; y 3) Las nuevas corrientes pedagógicas desarrolladas en países europeos y difundidas en nuestro país por intelectuales progresistas.

- Las primeras circunstancias aludidas se refieren a la deficiente situación de la educación básica en los Municipios que, prácticamente, en todo el territorio nacional estaba íntimamente relacionada con otras graves carencias en infraestructura urbana y servicios públicos. En concreto, en Madrid, a comienzo del siglo XX se identificaba el problema escolar como una cuestión higiénica, unida a las altas tasas de mortalidad infantil; así la creación de escuelas en lugares salubres –y que, además de la instrucción, a los niños pobres se les alimentase, vistiese, bañase, tomaran el sol e hicieran ejercicio físico- era entendido como una medida de mejora de la calidad de vida de las clases populares (Del Pozo, 1982: 153-154). En este sentido, durante la primera mitad del siglo se luchó por conseguir *“locales apropiados indispensables para la salud de alumnos y profesores, al mismo tiempo que para la disciplina y el cultivo del gusto estético, dos importantes factores de la obra educativa....* (Cuadra, 1910:4). La raíz de estos problemas, considerados desde las formas de vida actuales, han seguido arrastrándose hasta el presente y se evidencian en que aún en muchas localidades las escuelas no tienen las condiciones o servicios básicos necesarios para su funcionamiento. Muestra de ello, y para continuar con el ejemplo de Madrid, en esta Comunidad a inicios del curso 2007-2008 era grave el déficit de infraestructuras, especialmente en las escuelas infantiles donde más de 30.000 niños se quedaron sin plaza; hubo más de 45 centros afectados por obras inacabadas que perjudicaron al menos a 22.500 alumnos de la región, además de que en cerca de 100 centros públicos de educación primaria no tenían gimnasio y en 31 había barracones y 300 aulas habilitadas –no creadas para esta finalidad-, afectando a más de 7.000 niños que dieron las clases en espacios previstos para otros usos, a lo que se le añadió el aumento de alumnos por clase, siendo el caso particularmente acuciante la masificación de las aulas de tres años que superaron los 25 alumnos en el aula (VVAA, 2007: 10-11), a lo que hay que agregar el excesivo coste del material escolar y el nefasto sistema de becas en citada Comunidad. Panorama no

muy halagüeño teniendo en cuenta que los Municipios de la Comunidad de Madrid son considerados de los más prósperos de España.

• Las segundas circunstancias que condicionaron la educación pública en los inicios del siglo XX fueron las proclamas de la Internacional Obrera sobre la educación que se dirigieron a que el Estado asumiera sus responsabilidades con respecto a la actividad educativa y, concretamente, en la 10ª Medida del Manifiesto Comunista se recomendada a los proletarios que para la conquista de la democracia *la educación <debía ser> pública y gratuita de todos los niños; <se exigía la> abolición del trabajo de éstos en las fábricas...<y se abogaba por un> régimen de educación combinado con la producción material, etc.* (Marx y Engels, 1848). Pero en España estas proclamas sobre la educación se fusionaron con las impulsadas por el movimiento anarquista, en cuanto que las ideologías socialista y anarquista, que surgieron de controversias en la Internacional Obrera, se difundieron simultáneamente en nuestro país, que en el ámbito de la educación dieron como resultado dos posiciones diferentes: mientras que los anarquistas impulsaron una tendencia educativa sobre el desarrollo del niño de carácter libertario –eliminando las normas en el grupo de clase y defendiendo una actitud de los docentes no intervencionista-, los socialistas, aunque no confeccionaron ningún programa educativo propio, asimilaron las ideas de las corrientes pedagógicas que se estaban desarrollando entonces en otros países europeos y que compartieron en el territorio nacional con otras agrupaciones con las que mantenían complejas relaciones como republicanos, librepensadores, etc., todas ellas influenciadas, básicamente, por el pensamiento krausista, de carácter masónico, que había penetrado en universidades como la de Bruselas, país que fue visitado por Giner y Cossío en 1875 para recibir orientaciones y consejos, en los que se apoyaron para constituir, años después, la Institución Libre de Enseñanza.

En definitiva, la influencia de la Internacional Obrera en la educación en España se mostró en la defensa de la educación laica, racionalista y unificada, ideas que fueron reclamadas por los socialistas desde la convicción de que *la educación comienza a romper con el ideal individualista en que ha venido informándose y aspira a oponerse al egoísmo y al absoluto predominio que en la vida ejercen la concurrencia económica y la lucha por la existencia. La base de este nuevo espíritu <disposición generada por la educación básica y gratuita> consiste en restaurar el sentimiento social y la idea de solidaridad ... <para alcanzar el necesitado> progreso. <Pero lograr el avance deseado> exige a cada miembro social grandes y duros sacrificios y la fuerza para ello hay que buscarla en el sentimiento de solidaridad y fraternidad por el prójimo”* (Cossío, 1989: 8).

Las palabras anteriores sintetizan el convencimiento de que la educación lleva a la población a una toma de conciencia que permita evidenciar las injusticias provocadas por las desigualdades sociales, ya que los ciudadanos formados mantendrán unas actitudes más responsables y solidarias –actitudes que también son necesarias en la actualidad, a pesar de la mejora en las condiciones de vida-. Así, en 1918, en el XI Congreso del Partido Socialista, Lorenzo Luzuriaga presentó una propuesta que contenía las *Bases para un Programa de Instrucción Pública* que integraba, desde un único proceso, la educación de todos los niveles: preescolar, educación primaria, educación primaria ampliada y educación superior; además de incluir actuaciones complementarias de cultura, como era la alfabetización de adultos, y todo ello desde un concepto de enseñanza unificada como la consiguiente *desaparición de todas las barreras que separan a la enseñanza primaria de la secundaria, y esta de la superior, y que hacen de ellas verdaderos compartimentos estancos. Y tal unificación debe hacerse tanto en los planes de estudio como en el personal*

docente (Luzuriaga, 1918:8). El proyecto preveía conjuntamente a la reorganización del sistema escolar la reunificación del personal docente de todo el sistema educativo, para formar un Cuerpo único, con una preparación análoga en cuanto a su intensidad, diferenciándose solo en la especialidad a que se dedicara cada docente.

Esta propuesta tuvo como referente las experiencias de las escuelas unificadas asentadas ya, a comienzos del siglo XX, en Alemania, Francia y Bélgica, y se referían a un tronco común y único de enseñanza desde la educación preescolar hasta la universitaria, que reunía, simultáneamente, las características de obligatoriedad y gratuidad y, en buena medida, laicismo. Pero en el Congreso sólo se admitió la extensión de la enseñanza, la gratuidad y la laicidad, pero nada sobre la transformación del sistema escolar en su conjunto, ni de la preparación de los docentes ni la conformación de su carrera profesional. El tema volvió a ser motivo de reivindicaciones sucesivas por parte de la Asociación de Maestros Racionalistas, desde cuya iniciativa, como exigencia, se presentó en un Manifiesto al Ministro de Instrucción Pública, en 1920. En el texto, además de mejoras económicas, se exigía la regulación de la escuela pública y una preparación especial para el ejercicio docente (Márquez, 1920: 3), reclamaciones que fueron retomadas y expuestas, insistentemente, en años posteriores en el Parlamento por figuras destacadas como Fernando de los Ríos, en nombre de la minoría Socialista (1932:1) quien, en un brillante y ajustado discurso, justificó *la absoluta imposibilidad, en orden de las ideas, de establecer diferencias entre el maestro y el profesor universitario (...) porque el maestro tiene que tener la aptitud de comprender y hacer comprender al niño todo lo noble. De ahí la dificultad de su formación.*

La tercera circunstancia que intenta aclarar la labor educativa desarrollada en España durante las tres primeras décadas del siglo XX fueron las nuevas corrientes pedagógicas, denominadas *Movimiento de Escuelas Nuevas*, extendidas, simultáneamente, a principio del siglo en distintos países europeos; y que surgieron como una reacción contra las prácticas educativas de carácter impositiva y dogmática que no tenían en consideración, al niño y su desarrollo, siendo, en cambio, frecuente en las escasas escuelas públicas, privadas y las de propiedad de la Iglesia abusos de autoridad por parte del maestro, que basaba el aprendizaje en premios y castigos físicos. Por contra la *Escuela Nueva* se caracterizaba por disponer la enseñanza para que los alumnos aprendieran desde su capacidad y ritmo personal, responsabilidad y esfuerzo. Las ideas de la Escuela Nueva las introdujeron en nuestro país, entre otros, Giner y Fernando de los Ríos, Cossío y Zuloaga, todos ellos universitarios que viajaron a lugares en los que este Movimiento se estaba llevando a la práctica y difundieron estas experiencias fundamentadas en los proyectos y experiencias desarrollados por de personajes como Decroly -profesor de la universidad de Bruselas, que postuló que para ser eficaz la educación debe partir de las necesidades físico-psíquicas del niño y utilizar la observación sistemática y la experimentación de los fenómenos-; Claparède - médico francés, abogó porque los métodos pedagógicos favoreciesen y estimularan las necesidades del niño de observar, trabajar, jugar, etc.-; Fröbel - profesor de ciencias naturales en Francfort, fundó la institución escolar de los Kindergarten -Jardines de Infancia-, en los que se proporcionaba a los niños afecto y se estimulaba su fantasía en un ambiente natural- y Montessori - médica italiana, elaboró un sistema educativo basado en los principio de libertad, actividad e individualidad-

Los principios y prácticas de la Escuela Nueva han sido referentes esenciales para elaborar las propuestas educativas en España, primero para las Escuelas Laicas Graduadas, organizadas, como ya se ha dicho, desde la iniciativa de las sociedades obreras, posteriormente, durante el Gobierno de la Segunda República, por la Institución Libre de Enseñanza y, en la actualidad, orientan la labor

educativa de muchas escuelas públicas de educación infantil y primaria, en todo el territorio nacional. Pero mientras que a principios de siglo los maestros que ponían en práctica su actividad educativa utilizando métodos y procedimientos pedagógicos denominados entonces activos, lo hacían desde el convencimiento personal de los beneficios que estos procedimientos aportaban al progreso del pensamiento reflexivo y crítico y el desarrollo de la actitud basadas en la responsabilidad de los niños hacia su trabajo escolar; mientras que, actualmente, algunos maestros que creen poner en práctica en el aula métodos análogos a aquellos, centrando la labor educativa en la realización de tareas por parte del alumno, lo hacen, en muchos casos, por inercia, repitiendo rutinas aprendidas en la Universidad, lo que conduce a la automatización de actividades sin sentido realmente educativo para los alumnos, que no tienen lo hacen ni a qué aprendizaje les lleva su activismo.

Además de las experiencias citadas, resultado del Movimiento de la Escuela Nueva se desarrollaron otros proyectos educativos innovadores que se llevaron a la práctica, inicialmente, en los países en los que estas ideas se iban asentando. Entre estas experiencias, la que influyó de manera especial en España fue la procedente de las Escuelas de Bosques de Charlottenbourg (Alemania, 1905) que difundieron los médicos españoles asistentes al Congreso de Higiene Social, celebrado en París en 1908 (Del Pozo, 1982: 173) y otras también desarrolladas en provincias alemanas, a partir de 1907, como los Landerziehungsheim -Hogares de educación en el campo- Ambas escuelas eran comunidades de régimen autónomo, en las que se llevaba una vida sana favorecida por su ubicación en el campo. Los principios básicos del funcionamiento de las escuelas desde la consideración de prácticas higienistas fueron recogidos en las Notas sobre construcción escolar, que publicó el Museo Pedagógico Nacional, en 1911:

Su emplazamiento evitará las condiciones antihigiénicas y las contrarias a su misión social y educadora. Estarán tan lejos de las callejuelas sin luz y las masas de edificios como cuarteles y tabernas, abandonándose el viejo criterio antipedagógico de ubicar la escuela en el mismo edificio que otros servicios comunitarios como el juzgado, la alcaldía, la casa de socorro o la cárcel (Ibid).

De hecho, las Escuelas Laicas Graduadas se extendieron a muchas provincias españolas y se encargaba de la educación de los hijos de los obreros. La enseñanza racionalista partía de la convicción que *la Humanidad educada e instruida racionalmente en la escuela científica, se explicará la mayoría de esos fenómenos y los trabajará con el afán por arrancar de la Naturaleza los secretos que encierra aunque no puede explicarse. <En ella, el maestro expone los hechos para que el alumno> compare, analice, racionalice y él mismo se sugiera la contestación* (Ortiz, 1910: 4).

En estos centros se ponían en práctica planes de estudio y métodos pedagógicos que facilitaban el desarrollo de las facultades de los futuros ciudadanos de manera que <los alumnos> salían de la escuela sabiendo razonar, abstraer, generalizar y con una voluntad bien formada para practicar el bien (Martínez, 1910: 2). *En estas escuelas se educaba para el cumplimiento del deber y el ejercicio del derecho, y el cumplimiento del deber no exige ni premios ni castigo* (Melía, 1908:1), por lo que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no se utilizaban procedimientos coactivos, ni había exámenes para verificar el grado de aprendizaje de los alumnos, y en su lugar, se comprobaba el trabajo diario de cada alumno, y de ellos se hacían exposiciones públicas, que se exponían al finalizar el curso (Jardiel, 1908:3) y a las que acudían padres, alumnos y sus maestros y ciudadanos en general. En las exposiciones se presentaban

dibujos de proyección ortogonal, delicadas labores, adornos, pulcros cuadernos de problemas de aritmética y geometría, etc. (De Editorial, 1929:3). En definitiva, en las Escuelas Laicas Graduadas *se preparaba a los niños para una vida libre, racional que les sirviera para deliberar sobre los ejercicios escolares, para comparar, criticar y para inventar por sí mismos, para consultar a los profesores con la franqueza que imprime la confianza, y para tomar la escuela como un pequeño taller y laboratorio de vida (Ibíd). Además, en las escuelas se seguía el sistema de coeducación de los niños y niñas <que> daba admirables resultados, <en cuanto los niños> se ayudan con respeto mutuo y compañerismo fraternal, necesarios para que sean ciudadanos de una sociedad libre de toda imposición tiránica (Martínez, 1910:2-3)*

A continuación se muestra un cuadro en el que se puede apreciar, de forma comparativa, los planes de estudio para la Educación Primaria en tres años e instituciones el que se puede percibir grandes diferencias en lo que se consideran temáticas básicas que los niños debe aprender en la escuela primaria:

PROGRAMA DE LAS ENSEÑANZAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA NACIONAL	PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS LAICAS	PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Información de la Institución Libre de Enseñanza a la Comisión de Reformas Sociales, 1884 (VVAA, 1970)	Reglamento Interior de la Sociedad Obrera de las Escuelas Laicas Graduadas. Madrid. 1908	Ley Orgánica de Educación de 2/2006, de 3 de mayo –LOE-
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura. 2. Escritura. 3. Gramática. 4. Aritmética. 5. Doctrina. 6. Geografía e Historia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajos manuales: construcción de objetos, labores y dibujo. 2. Naturaleza e Industria: Fisiología e Higiene; Física, Química, Historia Natural –aplicaciones agrícolas e industriales-, Geografía astronómica. 3. Lengua Española: Lectura, Escritura, Redacción, Análisis, Invención, composición, Canto y Recitación. 4. Matemáticas: Aritmética, Geometría, Nociones de Agrimensura. 5. Vida social: Geografía política-descriptiva; Nociones de Comercio; Historia de la civilización, Instrucción cívica. 6. Gimnasia: Ejercicios corporales, paseos, excursiones, visitas a fábricas, talleres y museos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento del medio natural, social y cultural. 2. Educación artística. 3. Educación física. 4. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura, 5. Lengua extranjera. 6. Matemáticas. 7. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Progresivamente, durante el gobierno de la Segunda República se amplía el interés y las actividades a favor de la formación de la población adulta, y de forma más modesta, por la formación de los padres y madres, en un anticipo de lo que actualmente se denominan Escuelas de Padres, organizándose conferencias como la celebrada en enero de 1926 sobre: *Problemas capitales de España: educación e institución*, impartida por José Morete, abogado y exgobernador de Barcelona, a la que se sumaron conferencias y otras actividades como el acto de propaganda sanitaria organizado por el Instituto de Sanidad y Pedagogía, en el que

intervinieron los Dres. Juarros y Recasens, médicos de la Beneficiencia pública (De Editorial, 1926: 1) y la Conferencia impartida por Dña. Dolores Cebrián, profesora de la Escuela Normal de Maestros (De Editorial, 1926:5). Esta inquietud de coordinar la educación escolar y familiar sigue siendo un hiato en el actual sistema educativo, y que debe constituir un reto para toda la comunidad educativa.

En síntesis, la extensión de experiencias educativas progresistas se fueron desarrollando de manera lenta, pero continua en toda la geografía nacional hasta el estallido de la guerra civil, que clausuraron todas las escuelas, mataron a cientos de maestros y prohibieron la enseñanza racionalista. De manera que los anhelos de enseñanza laica y graduada se consiguieron sólo en parte porque estas experiencias educativas fueron breves y no dio tiempo a perfeccionarlas y aplicarlas de manera generalizada; pero sus convicciones, su exigencia sobre la formación singularmente cualificada de los maestros y el respeto a la naturaleza del niño continúa siendo un referente para muchos docentes de nuestro país. Aunque ahora, como entonces, lo más difícil en la educación básica era <y es> *encontrar buenos maestros* (Meliá, 1908: 1).. Entonces – a principios del siglo XX- esta carencia podría ser justificada, pero en el siglo XXI es inexcusable que se siga denunciando deficiencia, ¿abandono?, del magisterio, a pesar de la enorme trascendencia que la actividad docente tiene en la educación de todos los ciudadanos.

Un segundo momento destacado de la enseñanza primaria en nuestro país se desarrolla durante la dictadura en un ambiente de represión, que obliga a que en las escuelas se adoctrine en el fanatismo de la religión católica y se coaccione y amenace los maestros que muestren un pensamiento racional y crítico. No obstante, y sin apartarse de la moral cristiana ni cuestionar el poder político, se fue forjando una corriente de pensamiento denominada *educación personalizada* que realzaba la singularidad del alumno en el proceso educativo y considera la importancia del entorno escolar (García Hoz, 1971: 84). Se vuelve a una relativa apertura de temas y autores de otros países, pero los contenidos que interesan son, estrictamente, de índole organizativo, como por ejemplo, la forma de evaluación de la escuela (Ragard, 1966) o el trabajo en grupo en la clase (Matthew, 1965), entre otros. También se retoma, discretamente, la consideración de que la educación de los alumnos tiene que ir unida a la formación de los profesores, puesto que *la educación personalizada implica un cambio en el concepto de profesor o maestro <y entiende que> el maestro no es simplemente un explicador ... el maestro tiene por misión provocar en cada alumno el encuentro sujeto-objeto del acto de conocer* (García Hoz, 1971: 71)

Esta concepción de la enseñanza reconoce la necesaria interacción entre la escuela y la sociedad. Estas ideas parten de que la educación es un *perfeccionamiento de las potencias del hombre porque en ellas actúa de una manera inmediata (...), y entiende que individualización de la enseñanza es necesaria para adaptar el proceso educativo a los intereses, aptitudes y deficiencias de cada alumno* (1960: 24). Además, considera que el maestro debe poseer unas cualidades que influyen en la educación: externas, como la edad, el sexo y más complejas, como el conocimiento de la materia que enseña, la capacidad de adaptarse a los alumnos, la habilidad para preparar las lecciones (1960: 115). Igualmente suponen que en las funciones del maestro han de ser consideradas: 1) su propia persona, como miembro de la comunidad en la que existe la institución escolar; 2) las actividades del profesor dentro de la institución escolar, en la que hay a su vez dos situaciones fundamentales: la del maestro dentro del conjunto docente y la del maestro en relación con sus alumnos; y 3) el maestro aisladamente, prescindiendo de sus relaciones con los demás (Ibíd. 78-82) <pero, ¿es posible aislarse de los demás durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje?>

En una primera aproximación los pensamientos anteriores pueden considerarse satisfactorios y válidos incluso en la actualidad, pero el sentido en el que se basan y a las finalidades que sirven parten de un concepto del conocimiento acabado y dogmático: *los contenidos científicos delimitados con precisión y validez permanente* (Ibid. 187) que seleccionan e interpretan aquellos que están al servicio de las clases dominantes para que las nuevas generaciones reproduzcan acríticamente lo que debe ser aprendido y no cambiar el orden social. Por lo que el sentido de perfeccionamiento de las potenciales del hombre no se permite, en sentido pleno, sino que están encorsetado por el conservadurismo y el elitismo.

Un tercer momento en la concepción de la educación básica, y la consecuente repercusión en los cometidos y formación de los maestros aparece en los años ochenta y al calor de la Reforma educativa normada en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE–, en 1990. Este enfoque centra el aprendizaje escolar en lo que denominan *reconstrucción de la cultura en el aula* (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997:63) y pretenden reaccionar frente a las directrices inflexibles, al dogmatismo de las enseñanzas y a su carácter ideológico, propias del pensamiento predominante en los años anteriores en España. Como contrario, plantean que *la escuela es la institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones* (Ibid.: 18) que debe facilitar el desenvolvimiento de los individuos con capacidad de pensar, y actuar de manera racional y con relativa autonomía. Y otorgan importancia fundamental en la enseñanza a los *intercambios sociales* <al considerar que son los que> *orientan las prácticas educativas concretas*. En definitiva, sitúan como eje de la educación el que denominan *conocimiento experiencial que transforme los modos habituales de aprender y enseñar*. Para conseguir tal objetivo, esta corriente de pensamiento introduce una serie de términos a modo de emblemas del cambio como paradigmas o modelos <¿arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo?>, estrategias <¿proceso regulable, el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento?>, técnicas <¿procedimientos y recursos que sirven a una ciencia o un arte?>, curriculum <plan de los componentes organizativos de un programa educativo?>. Interrogantes que señalan las contradicciones que establecen como planteamiento inicial: el pensamiento racional, la autonomía, las singularidades y profunda movilidad de las situaciones educativas y lo que proponen para su puesta en práctica: *paradigmas o modelos, estrategia, técnica, diseño curricular*. Es decir, propugnan esquemas fijos, a modo de *paradigmas o modelos*; soluciones repetibles en forma de *estrategias*; intervenciones cerradas con el uso de técnicas predeterminadas, *diseños curriculares superficiales*. Así, estos planteamientos en lugar de asentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje lo que hacen es vaciarlos de su sentido y entidad propia, reincidiendo en la disintonía entre la teoría y la práctica.

En cuanto a la formación de los profesores consideran que debe partir del enfoque reflexivo desde la práctica, en cuanto que entienden que *los docentes se enfrentan a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas que precisan para su solución provocar la elaboración y reelaboración consciente y permanente de los argumentos prácticos que utiliza el profesor para justificar explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales* (Ibid).

Estos defensores del denominado *paradigma sociocrítico* entienden las interacciones educativas como una confrontación, en lugar de un proceso compartido de aprendizaje mutuo, y prejuzgan como conflictivas las relaciones entre profesores y alumnos, que aunque cambiantes, inciertas y complejas, no lo son a priori sino motivadas por las singularidades de los alumnos y la dificultad que entraña enseñar y aprender. Así, consideran que la función básica del docente es solucionar situaciones concretas de la práctica diaria, por lo que entienden que *trabajar con los*

argumentos prácticos que utiliza el profesor es la mejor manera para atender y enriquecer el desarrollo profesional, lo que se hace mediante el proceso de *reflexión en la acción* (Elliot, 1990), entendido como una *conservación reflexiva con la situación problemática concreta* (Ibíd. 415-417). En estos argumentos se vuelve a apreciar la demagogia, confusión de partida, imprecisión y superficialidad sobre lo que suponen que debe realizarse la acción educativa de los maestros: solucionar los problemas del día. Y olvidan que lo esencial en la educación es el conocimiento y su comunicación, y que la formación de los docentes debe basarse en los fundamentos de ese conocimiento y los métodos que permitan su comunicación, como referentes estables de la preparación docente, puesto que el día a día es imprevisible y naturalmente desigual, por lo que no se pueden generar respuestas generalizables desde ellos.

Otra corriente de pensamiento defendida en la actualidad es la que entiende que *la educación es un proceso compuesto de hechos que constituyen acciones encaminadas al logro de vivir y hacerlo lo más satisfactoriamente posible. Esta satisfacción implica esfuerzo en todo momento y normas para su realización*. <Así entendida>, la educación es fundamentalmente una actividad comunicativa (González Jiménez, 1990, 1993, 2002) y lo es necesariamente en cuanto el procedimiento en sí es potenciador de los resultados educativos, contribuyendo a lo que se pretende, con lo que se busca enseñar a vivir con el progresivo uso de la razón educada (Ibíd, 2005: 717); una educación que sea la continuidad natural de la genética (González Jiménez y otros, 2009). En concordancia con lo anterior, la función esencial de la escuela es *educar la razón, entendida ésta como la manifestación singular en cada persona del proceso evolutivo* (Ibíd. 2006:71). Así, al ser el resultado que la racionalidad busca como respuestas, el educar la razón supone orientar la actividad educativa para que cada alumno genere y desarrolle su conocimiento –acción y efecto de conocer - fruto del constante esfuerzo del organismo por comprender y adaptarse al entorno (Piaget, 1977, 1982, 1987).

Esta concepción de la educación entiende que enseñar no consiste en anticipar todos los elementos del pensamiento y conducta que acontecen en las situaciones de aula, sino en preparar para que esos pensamientos y conductas se elaboren en cada circunstancia de forma adecuada y se haga desde las cualidades y capacidades en las que consiste esencialmente el aprendizaje (González Jiménez, 2006b, 2008). Es decir, en educación se buscan los principios que impulsan la ejecución de las acciones, no éstas mismas, y se busca también el dominio de esos principios por cada persona. Así, los principios, los fundamentos y los métodos del ámbito de conocimiento que sirve de pretexto para desarrollar el pensamiento inquisitivo y racional en los alumnos. Aertos que para ser llevados a la práctica necesitan de maestros preparados para ello y de condiciones organizativas distintas a las que el sistema educativo actual permite. En concordancia con lo anterior, la formación de los maestros de educación primaria *se dirigirá a preparar profesionales de la educación que deben ser psicólogos, capaces de una acción directa y dirigida a poner las bases de la persona, de la vida armónicamente integrada en el proceso evolutivo al que pertenecen (...) cuya formación debe organizarse desde una carrera profesional de los docentes* (González Jiménez y otros, 2009: 353)

En conclusión, la falta de una formación que profesionalice singularmente a los docentes se evidencia en nuestro país por el empobrecimiento de la actitud descubridora y la insensibilidad de algunos docentes por todo lo que existe fuera de su programa -¿currículo?-, defectos sumamente graves en la formación de los maestros. Hechos que ponen en evidencia la actualidad del reiterado reclamo de la carrera docente de los profesionales de la educación, iniciada a principios del siglo XX. Entonces se pensaba que la formación en la Universidad ampliaría los

horizontes y añadiría las sensibilidades propias del trato universitario; pero la Universidad lleva ya muchos años encargándose de la formación de los docentes sin poner solución a esta carencia, aún cuando la propia Universidad sigue necesitando a la escuela primaria para extender su obra a los ciudadanos y establecer contactos con ella a fin de recoger, de paso, a los más selectos para que contribuyan al progreso y al bienestar general. Este contacto no será posible sin la escuela primaria y sin los maestros, y no tendrá los maestros hasta que la Universidad no los haya formado desde una selección de partida que debe continuar con una formación que acabe con la superficial e inadecuada que, como inicial o continua ahora se realiza para la formación de los maestros, y que debe ser permanente por diversas razones, entre otras, porque en ella se debe tener en cuanto la función de generar en la conciencia infantil el avivar la sed de saber, la curiosidad y el respeto hacia todos y desde todos. Por eso el maestro tiene que tener como principio inolvidable el comprender y hacer accesible al niño todo lo noble, así como *propiciar el desarrollo del pensamiento, inquisitivo y crítico que lleve a los alumnos a conocer; ... lo que hace, esencialmente, en una comunicación en la que acompasa su discurso a los ritmos individuales, incentiva los esfuerzos personales e induce a la reflexión y a la pregunta* (Macías, 2001: 598)

Sería un buen momento el actual en el que España se integra en el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES- para erradicar en los centros de enseñanza el aprofesionalismo, denunciado desde principios del pasado siglo, propiciado, entre otras causas, por la falta de una Carrera docente que se inicie por la selección de quienes quieren dedicar su vida profesional a enseñar, y que deben poseer unas cualidades de partida básicas, que Fernando de los Ríos (1932: 4) las resumía en *tres emociones fundamentales: una profunda fe en la cultura, un denso amor hacia el niño y un alto sentido del respeto que se debe a la conciencia de la criatura que se le entrega* y que González Jiménez y Macías (2004:309) las entienden, en el presente, como vivencias y actitudes de los maestros: *conocimiento, interés y compromiso*, a lo que González Jiménez y otros (2009) añaden: *coherencia y responsabilidad*.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Azorín, F. (1920). La Instrucción Primaria. El Socialista, 6 de febrero, nº 3428:1.
- Constitución Española de 1912. Título X. Instrucción Pública.
- Cossío, B. (1898). La acción social en la educación. El Socialista, nº 634, 1º de mayo: 8.
- Cuadra, J. (1910). Locales para la escuela. El Socialista, nº 1251, 4 de marzo: 4.
- De Editorial (1926). Conferencias. El Socialista, 1926, nº 5285, 12 de enero: 1.
- De Editorial (1926). Conferencias. El Socialista, 1926, nº 5550, 18 de noviembre:5 .
- De Editorial (1929). En las escuelas del Puente de Vallecas. El Socialista, nº 6399, de 13 de agosto: 3.
- De Editorial (2007). Aula Sindical. Año XIX. Nº 61, septiembre–octubre 2007. Madrid.
- Del Pozo, Mª M. (1982). La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900- 1931). En Historia de la Educación. Vol. XII-XIII (1993-94) (149-184). Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Editorial Universitas. Pendiente de publicación.
- Elliot, J. (1990). La investigación –acción en educación. Madrid. Morata.

- Fernando de los Ríos (1932). La batalla de España por la escuela. *El Socialista*, nº 7196, 1 de marzo: 4.
- FETE-UGT. Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid.
- García Hoz, V. (1960). Principios de pedagogía sistemática. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1967). Agrupamiento de alumnos. *Revista Española de Pedagogía*, nº 97, enero-marzo.
- García Hoz, V. (1971). Educación personalizada. Madrid: Instituto de Pedagogía. CSIC.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González Jiménez, F.E. (1990). Sobre la fundamentación y el valor de la didáctica. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 1, nº 2, 241-266. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- González Jiménez, F.E. (1993). Estudio sobre los fundamentos, cometidos y estructura de una Facultad de Educación –Centro de formación de los profesores-. Universidad Complutense de Madrid. Documento registrado.
- González Jiménez, F.E. (2002). Memoria para la creación de una Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Castilla La Mancha- Cuenca. Documento registrado.
- González Jiménez, F.E. (2005). Investigar sobre la actividad educativa: trascendencia en la formación de los docentes. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16, nº 2, 715-748. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- González Jiménez, F.E. (2006). Conocimiento, comunicación educativa y formas de vida. En *VVAA. Epistemología del aprendizaje humano* (pp. 47-122). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- González Jiménez, F.E. (2006). Coord. Investigación. Memoria de la investigación “Análisis comparado, evaluación y prospectiva de la formación inicial del profesorado en y para el EEES”. HYPERLINK "<http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/casaAva.asp>" <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/casaAva.asp> MEC- Programa de Estudios y Análisis.
- González Jiménez, F.E. (2008). Coord. Investigación. Memoria de la investigación “La tutoría en la Universidad. Selección, proceso formativo y actividad de los tutores: una práctica. Universidad Complutense de Madrid. Nº proyecto 698. Vicerrectorado de Innovación y EEES. Convocatoria de Proyectos de Innovación y mejora de la calidad docente.
- González Jiménez, F.E. Y Macías, E. (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 15, nº 1, 301-336. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- González Jiménez, F.E. et al (2009). Selección, formación y práctica de los docentes investigadores de Educación Superior con la perspectiva del Espacio Europeo. Pendiente de publicación.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1972). Historia de la educación. Madrid: Narcea.
- Jardiel, E. (1908). Nuestras escuelas. *El Socialista*, nº 1178, 2 de octubre: 3.
- Kant, I. (2002). Lecciones de ética. Barcelona: Crítica.
- Ley de Instrucción Pública de 1857. Ley Moyano.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo).
- Luzuriaga, L. (1918). Bases para un programa de instrucción primaria. *El Sol*, 25 de noviembre: 8.

- Macías, E. (2001). Persona y diversidad: implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, nº 2, 601-627. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- Macías, E. (2007). Conductas violentas en educación secundaria. Una experiencia de intervención y propuesta de formación de tutores. En Gázquez Linares, J.J. y otros (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 191-196). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Márquez, A. (1931). Congreso de la Asociación General de Maestros. *El Socialista*, nº 1412, de 5 de abril: 3.
- Martínez, R. (1910). Escuelas laicas. *El Socialista*, nº 1274, 12 agosto: 2-3.
- Marx, K. y Engels, F. (1848). Manifiesto del Partido Comunista, 1848. 1978:53.
- Matthew, B. M. (1965). *Aprendizaje del trabajo en grupos*. Buenos Aires: Troquel.
- Melía, J. (1908). Por la enseñanza laica. *El Socialista*, nº 1182, 13 de octubre: 3.
- Ortiz, J. (1910). La Escuela laica. *El Socialista*, 1º de mayo, nº 1259: 4.
- Piaget, J. (1975). *Génesis de las operaciones lógicas elementales*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1990). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI. (10ª Ed.)
- Ragard, W.B. (1966). *Modern Elementary Curriculum*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- *Reglamento interior de la sociedad obrera de las escuelas laicas graduadas* (1908). Madrid: Imprenta Inocente Calleja.
- Unamuno, M. (1899). Individualidad e Individualismo. *El Socialista*, 1 de mayo, nº 686. 3.
- VV.AA. (1970). Información de la Institución Libre de Enseñanza a la Comisión de Reformas Sociales, 1884. En VVAA., *La clase obrera a finales del siglo XIX*: 75.
- Zola, É. (1900). Ciencia y religión. *El Socialista*, 16 de noviembre, nº 767: 2.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza.