

## El maestro, lo que más importa: desde la revolución moral hasta el capital profesional



Por **María del Mar del Pozo Andrés.**  
**Facultad de Educación (UAH).**

*Publicado el 24 de noviembre de 2017.*

(...) De entre todos los sentimientos que se agitaban dentro de mí en estas semanas de preparación de la conferencia, el que finalmente ha primado es el sentido de la responsabilidad. Y no sólo me refiero a la responsabilidad personal de querer quedar bien ante un público distinguido, sino también a la responsabilidad colectiva que todos tenemos al convocar actos conmemorativos, que generalmente conllevan **una reinterpretación del pasado y un proceso de construcción de una memoria común para legitimar el presente y para defender un determinado futuro.** En los últimos años, con la eclosión del movimiento memorialista, es un reto el poder hacer una "historia de la memoria", es decir, una historia de cómo se utiliza el pasado en los sucesivos presentes. Conmemorar significa recordar, traer a la memoria un acontecimiento pasado, y tiene un gran valor si nos sirve para reconocer los elementos de la historia que han servido para construir nuestro presente. Pero también debemos comprender que toda conmemoración es un "lugar de memoria", según la expresión acuñada por Pierre Nora, con la que, quizás de forma inconsciente, estamos intentando conformar un imaginario común, en este caso, de nuestra institución, de nuestra Facultad de Educación.

Un "lugar de memoria" se puede vincular a una idea-fuerza de larga duración y con una alta carga simbólica. Como una mala ilusionista yo ya he revelado mi truco de magia en el título de mi intervención. "El maestro, lo que más importa" va a ser mi idea-fuerza, el *leit-motif* de todo mi discurso. Esta frase no es mía, es un arreglo a partir del título de un artículo periodístico que el institucionista Manuel Bartolomé Cossío publicó en 1900 y que los historiadores de la educación repetimos como un mantra para explicar que el educador es el centro del sistema educativo.

El maestro moderno es una invención de la Revolución Francesa. Frente al maestro del Antiguo Régimen, al que, como a cualquier artesano gremial, sólo se le exigía **un buen dominio de su técnica, el arte de enseñar a leer y escribir**, el maestro revolucionario se pretendía que fuera una especie de apóstol cívico; debía educar a las jóvenes generaciones en una nueva moralidad, la del amor a la patria y a la libertad; se esperaba de él que realizase una verdadera regeneración de las costumbres y de los espíritus; se le pedía que formase jóvenes ciudadanos y almas republicanas. En este contexto empezó el debate sobre la formación de maestros, que culminó con la creación de *l'École Normale* defendida por Lakanal en 1794. Aunque sólo funcionó cuatro meses en 1795, se la calificó como la gran creación pedagógica de los revolucionarios franceses y así ha pasado a los libros de Historia de la Educación, considerándose que el término y la idea se difundieron desde Francia al resto del mundo en los primeros años del siglo XIX.



Sin embargo, en una obra reciente se demuestra cómo esta imagen fue fabricada por el gobierno francés, que utilizó para ello la conmemoración en 1895 del Primer Centenario de *l'École Normale* de Lakanal. El término no proviene del francés, sino del alemán, ***Normalschule***; **no tiene un origen revolucionario, sino católico**; y se utilizó por primera vez en 1770 en un proyecto de reforma de las escuelas de Viena que

definiría el sentido de estas instituciones. El significado más genealógico de la "escuela normal" es el de **un colegio de carácter experimental que serviría de modelo, de norma a todos los demás de la provincia o del país; y en el que se aplicaría el considerado como mejor método de enseñanza**. A este colegio se vinculó un centro para formar maestros en ese mismo método. En 1780 existían veintiocho escuelas normales repartidas por el territorio austriaco, Hungría e Italia del Norte, que habían formado a cientos de maestros en un método que incorporó la más revolucionaria tecnología de la época, esto es, la pizarra, el encerado.

De Alemania el concepto de "escuela normal" pasaría a Francia, en un ejemplo claro de transferencia cultural, pues los revolucionarios franceses se apropiaron totalmente de una institución que les resultaba atractiva por la eficacia demostrada en la difusión de nuevos métodos. Lo que copiaron fue ese modelo de divulgación radial desde el centro hasta la periferia, que permitía propagar una nueva cultura escolar con gran rapidez. Pero la pedagogía revolucionaria aspiraba a mucho más. Su sello original fue **el querer forjar un crisol de maestros republicanos, que serían aquellos capaces de construir el nuevo ciudadano consciente de sus derechos y deberes y cuya moral se regiría, no por los dogmas religiosos, sino por el espíritu de la Constitución**.

El siglo XIX ha sido definido por el historiador Hobsbawm como un periodo de "fabricación" de naciones, pues todo el aparato del Estado se puso al servicio de la homogeneización de la sociedad civil. Y al mismo tiempo que se construyeron las naciones, se organizaron los sistemas educativos nacionales para crear en las poblaciones una conciencia colectiva de pertenencia a esas comunidades imaginadas llamadas naciones. Al maestro se le adjudicó así una nueva función, la de **nacionalizar a las jóvenes generaciones desde la escuela**. Es en este contexto histórico en el que surgieron las Escuelas Normales en España, como uno de los mecanismos de nacionalización puestos en marcha por el Estado liberal que se gestó en los años 30.

En 1839 se inauguró la Escuela Normal Central de Maestros en Madrid con un propósito muy claramente expuesto, el de uniformar, homogeneizar la enseñanza en todo el país. Para ello se seguiría el modelo francés, que garantizaba la difusión de conocimientos, valores y métodos desde el centro a la periferia. Así es que las provincias enviaron dos profesores pensionados a la Escuela Normal de Madrid, en la que aprenderían unos conocimientos y un método de enseñanza. Estos pensionados volvieron a sus provincias y crearon en cada capital una Escuela Normal en la que divulgarían ese mismo método para los alumnos de los pueblos, con lo que se cerraría el círculo de la cultura escolar única. A la provincia, un espacio político creado también por el régimen liberal, se le trasladó así la responsabilidad de nacionalizar a sus habitantes, a través de una serie de mecanismos de vigilancia e inspección de las instituciones de instrucción pública. Los profesores de las Escuelas Normales se convertirían en mediadores de este proceso de nacionalización, una responsabilidad de la que es difícil fueran conscientes. Pero al menos uno de ellos sí que lo fue, Laureano Figuerola, el fundador y primer director de la Escuela Normal de Barcelona. En 1840 se reafirmó en la necesidad de que las Escuelas Normales provinciales imprimieran una orientación uniforme a la enseñanza primaria, pues con ello esperaba, y así lo expresó con sus propias palabras, que "nacionalicen, por decirlo así, ese conjunto de pueblos a que se llama España, y que en vez de ser un estado, presentan opuestos intereses y hasta hostiles miras por el espíritu de provincianismo que les domina".

En general, la acción nacionalizadora del Estado liberal del siglo XIX fue muy poco eficaz, entre otras razones por la falta de acuerdo de los diferentes grupos políticos. Jamás se logró implantar un método de enseñanza uniforme y, desde luego, los maestros no actuaron como instrumentos nacionalizadores, pues sus sueldos eran pagados por las autoridades locales y seguían mucho más sus dictados que los de las leyes nacionales. Por otra parte, la precariedad económica y el desprestigio social paralelo les impedía ser figuras de autoridad en la sociedad local. "Pasas más hambre que un maestro de escuela" es una frase que se acuñó en el siglo XIX y que representaba perfectamente el desprecio que despertaban los docentes. Y en ese rápido descenso a los infiernos de la marginación social también les acompañaron sus formadores, los profesores de las Escuelas Normales.

En 1898 se perdieron las últimas colonias de Cuba y Filipinas, lo único que le quedaba a España de su Imperio, y todo el país vivió esa derrota como una antesala de su desaparición como nación. También alimentó este pesimismo el discurso que, por esas mismas fechas, pronunció el primer ministro británico Lord Salisbury sobre las "dying nations", las naciones moribundas que, como España, habían sido imperios antiguos pero ahora se encontraban abocadas a la extinción al no poder competir con las nuevas potencias imperialistas, como Inglaterra y Estados Unidos. En estos últimos años del siglo XIX se reflexionó extensamente sobre cuáles eran los problemas de España y muchos señalaron que el más grave era la inexistencia de una identidad nacional, la ausencia de un proyecto común o, como diría Ortega y Gasset un cuarto de siglo después, la invertebración.

Muchos intelectuales de muy diferente ideología se empeñaron en señalar como culpables de la derrota a los maestros, una explicación que ya barajaron los políticos franceses después de ser vencidos en la batalla de Sedán. Así, se dijo, no era la superior Armada norteamericana la que dominó a la española, sino la floreciente escuela yanqui la que aplastó a la atrasada y pobre escuela española. Esta valoración era un arma de doble filo, porque, por una parte, otorgaba a la escuela primaria un poder inmenso como constructora o destructora de naciones, pero, por otra, descargaba las culpas de una mala actuación política y militar en los maestros, que era un colectivo débil e incapaz de defenderse de esta acusación.

Por lo tanto, la clave de la regeneración nacional parecía estar en la educación pública. Una fiebre pedagógica invadió los salones y los ateneos, el parlamento y la prensa, las sacristías y los círculos obreros, las asambleas y los mítines políticos, las Cámaras de Comercio y las Ligas de Productores, las tertulias y los cafés. La pedagogía se convirtió, como diríamos hoy, en un *trending topic*, en un "tópico de moda", y el que más y el que menos se atrevió a presentar su programa de reorganización de la instrucción pública. Todas las reformas que se introdujeron en la educación española en los siguientes cuarenta años, incluidas las muy novedosas de la Segunda República, fueron ya debatidas en los proyectos regeneracionistas de 1898.

Sobre una de estas reformas se llegó incluso al acuerdo unánime de que podía representar la salvación de España. Esta reforma era la escuela graduada, la escuela con varias aulas y varios maestros, que permitía organizar a los niños en grupos homogéneos, en definitiva, la escuela actual. Fue justamente en 1898 cuando la escuela graduada se convirtió en una de las banderas del regeneracionismo, en el emblema de la "escuela nueva" que traería la "España nueva". Cuba se perdió en el verano de 1898 y ese curso académico se estrenó en septiembre con un novedoso plan de estudios para las Escuelas Normales en el que **todas las escuelas anejas de prácticas se convirtieron en escuelas graduadas. Era la primera vez que este concepto aparecía en la legislación educativa.** Poco después, el Ayuntamiento de Cartagena anunció que construiría un edificio destinado a escuelas graduadas, el primero que se levantaría en España. Un momento de enorme carga simbólica fue el de la colocación

de la primera piedra, porque se vivió como el momento fundacional de la resurrección española. El periódico *El Eco de Cartagena* dedicó un número especial a esta conmemoración, el del 8 de diciembre de 1900, y es ahí precisamente donde Manuel Bartolomé Cossío publicó su artículo "Lo que más importa", en el que advertía que "lo primero es el educador", que cualquier edificio o cualquier modelo de enseñanza "es letra muerta sin el *maestro*".



La posición de Francisco Giner de los Ríos y de Manuel Bartolomé Cossío en esta profunda crisis del 98, fue la de mentalizar a la opinión pública de que **ninguna reforma educativa podía salir adelante sin el apoyo de los maestros**; y de que, antes de abordar la renovación de la escuela, era necesario transformar al maestro español. Y esta transformación tenía dos caras. Por una parte, la visible, la técnica, la que podía abordarse desde la legislación, que era

**la dignificación social y profesional; y la mejora en su formación y perfeccionamiento.** Pero, por otra, estaba ese patrimonio invisible e intangible que creían debía poseer un maestro y que era una fuerza moral, un capital ético que le permitiera vivir de acuerdo con unos ideales.

La dignificación social pasaba por convertir al maestro de escuela en "funcionario del Estado, pagado por el Estado y sólo del Estado dependiente", una idea que puede ser considerada como ejemplo de la política educativa surgida del regeneracionismo, pues fue apoyada por ministros conservadores y liberales. La funcionarización del magisterio llegó, de la mano del conde de Romanones, con el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, acogido entusiásticamente por todos los maestros españoles, que iniciaron una colecta pública para erigir una estatua al conde precisamente aquí, en Guadalajara, como muestra duradera de su agradecimiento.

Al convertirse en funcionario del Estado el maestro español pasó a denominarse maestro nacional, y a estar a cargo de una escuela que también se llamó nacional, y este cambio de terminología entrañaba una voluntad de mejorar la escuela pública, no sólo para "levantar a España de su postración", según lo expresaría el diputado liberal Eduardo Vincenti, sino también, siguiendo con la cita del mismo diputado, para "apagar los ecos del himno *Los Segadores*". Es decir, para algunos liberales y republicanos regeneracionistas la escuela nacional debía tener un significado muy cercano al acuñado por la Revolución Francesa y por la "*common school*" norteamericana, debía expresar **igualdad, democracia y unidad nacional**. Y estos valores adquirieron una gran carga simbólica en esos momentos en los que los nacionalismos vasco y catalán irrumpieron con gran fuerza en la escena política española y demostraron la importancia que le concedían a la escuela en la construcción de su proyecto nacional; no por casualidad, la primera ikastola vasca se creó en 1896 y la primera escuela nacional catalana en 1898. Por eso, todas las reformas que se emprendieron en el primer tercio del siglo XX no perseguían exclusivamente una mejora técnica de la enseñanza primaria, sino también dotar de una identidad a la

escuela pública que, hasta aquel momento, era inexistente. Desde luego, muchas de ellas se dirigieron a transformar al maestro español. Su formación despegó con la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1907, un centro de elite con el que los institucionistas querían emular las primeras experiencias internacionales de formación universitaria del profesorado. Este centro, destinado a la preparación de los profesores de Escuela Normal y de los Inspectores de Primera Enseñanza, aunque no se incorporó a la Universidad, tuvo un prestigio académico similar por la brillantez de sus docentes, que tenían consideración de catedráticos; no en vano allí inició su vida académica un jovencísimo José Ortega y Gasset. Se siguió el mismo modelo centralista del siglo XIX, es decir, la Escuela fue el centro que recogió la mayoría de los conocimientos científicos y psicopedagógicos para trasladarlos a sus alumnos y ellos, a su vez, los divulgaron a los futuros maestros desde las Escuelas Normales provinciales a las que empezaron a llegar a partir de 1914. Profesores normalistas e Inspectores, que habían sido compañeros en la Escuela Superior, llevaron a cabo desde las provincias cientos de cursos de perfeccionamiento del profesorado, viajaron al extranjero con decenas de maestros y organizaron círculos de apoyo a los docentes rurales.

En el imaginario colectivo actual se ha mitificado el concepto de "maestro republicano", inventándolo a partir del 14 de abril de 1931, creyéndolo un resultado exclusivo de la política educativa llevada a cabo por la Segunda República y convirtiéndolo en el elemento fundacional de una tradición de progreso y renovación pedagógica. Con ello se está expresando la esperanza de que un día, si se produce una política educativa similar, surgirá el mismo tipo de docente. Pero los que yo denomino maestras y maestros republicanos son aquellos que **compartieron unos ideales éticos y profesionales que fueron construyendo entre todos** desde ese momento crítico de 1898. Sus ideales profesionales les llevaron a innovar para elevar la calidad y el prestigio de la escuela pública; sus ideales éticos les llevaron a mantener una trayectoria vital comprometida con la idea de "salvar a España" a través de la educación; es decir, creían firmemente que desde la escuela podrían transformar el país.

La Segunda República, desde luego, hizo mucho por la educación, porque creó el caldo de cultivo favorable para que estos maestros se desarrollaran y pudieran formar a otros maestros noveles. Y no lo hizo a golpe de decreto porque no promulgó ninguna ley sobre la enseñanza primaria. Si analizamos las políticas y actuaciones republicanas para construir un cuerpo docente bien cualificado y entregado a su profesión podemos sintetizarlas en cinco aspectos. Primero, se subieron los sueldos de los maestros noveles en un 25%, una cantidad importante, y que contribuyó a mejorar su valoración social, sobre todo en esa crisis económica brutal de 1929. Segundo, se reformó la formación del magisterio con el Plan de Estudios de 1931, que endureció los criterios de acceso a las Escuelas Normales y primó las competencias profesionales de los futuros maestros. Tercero, se diseñaron nuevos sistemas de selección, basados en las aptitudes y no en los conocimientos. Cuarto, se fomentó la realización de prácticas en escuelas experimentales, en las que el director y los profesores observaban y conversaban

con los maestros noveles sobre sus clases. Y, quinto, se multiplicaron las posibilidades de perfeccionamiento del magisterio y algunas de ellas como los Centros de Colaboración Pedagógica, se organizaron con pequeños grupos de maestros rurales que en equipo, fueron diseñando un currículum común en las escuelas de su zona. Estos cinco factores, según el informe de la OCDE que acompaña a los resultados PISA 2015, son los que caracterizan las políticas educativas exitosas a la hora de atraer y retener en la profesión a los docentes más cualificados. Y estos cinco factores son los que también marcaron la política educativa republicana sobre el profesorado primario.

Se han estudiado exhaustivamente los mecanismos que utilizó el franquismo para desterrar de las aulas a todos los maestros que habían compartido los ideales republicanos de construir una escuela pública de calidad, desde los procesos de depuración del magisterio hasta la imposición de un currículum y de unos métodos más cercanos a Juan Luis Vives que a los innovadores del primer tercio del siglo XX. Pero en los últimos años algunos historiadores de la educación, entre los que me cuento, estamos intentando dar cuerpo a la hipótesis de la continuidad, presente cuando se estudian ciclos históricos largos. Esta hipótesis, de carácter explicativo, viene a decir que, incluso en los momentos históricos en los que se ha producido una fractura absoluta con la etapa anterior, es posible encontrar corrientes subterráneas que conectan con esa etapa anterior y que permiten establecer puentes entre dos periodos históricos absolutamente fragmentados.

Francisca Aguirre, Premio Nacional de Poesía 2011, recordó cómo "un maestro republicano le enseñó en casa la ortografía" en los primeros momentos de la posguerra. Esta pista es muy importante porque apunta a una realidad de la que no tenemos datos. Sabemos que, en los años cuarenta aproximadamente un 30% de docentes fueron sancionados con algún tipo de castigo después de pasar el obligatorio proceso de



depuración; sabemos que muchos fueron fusilados y que otros marcharon al exilio latinoamericano pero, ¿qué sucedió con los que se quedaron en España y tuvieron que vivir en el "exilio interior"? Parece que **sortearon la prohibición franquista y siguieron haciendo lo que sabían hacer y lo que de verdad les apasionaba, esto es, enseñar.** La mayoría sobrevivió a través de clases particulares, alrededor de una mesa camilla, bien a antiguos alumnos o a hijos de republicanos, como sería el caso de Francisca Aguirre. En los suburbios de las grandes ciudades abrieron las llamadas "escuelas clandestinas", porque funcionaban de forma ilegal para los hijos de la gente de izquierda que se había escondido en el anonimato de esas barriadas. Muchos se colocaron en colegios privados de elite, como el Liceo Francés o el Colegio Británico. Otros se unieron para fundar academias que preparaban para el

ingreso en el magisterio o para los exámenes de Bachillerato. Y algunas mujeres fueron contratadas como profesoras particulares de hijos de aristócratas, diplomáticos y hasta ministros del franquismo. Así se dio la paradoja de que los jerarcas del nuevo régimen encomendaron la educación de sus propios hijos a aquellos docentes a los que habían expulsado del magisterio con la acusación de adoctrinar a la infancia.

La hipótesis de la continuidad también puede aplicarse a todos los maestros y maestras que se formaron antes de la guerra en estilos educativos innovadores y los convirtieron en la base de su identidad profesional. Casi todos los docentes de la posguerra tenían fuertes convicciones religiosas, las ideas políticas estaban mucho menos arraigadas; pero nuestras últimas investigaciones apuntan a que aquellos que se habían formado en una cultura escolar marcada por Decroly, Montessori o Freinet, siguieron aplicando estas metodologías dentro de sus aulas, sin hacer ostentación de ello, sin mencionar a sus autores y, por supuesto, adaptándolas a los contenidos religiosos y patrióticos impuestos por la política educativa franquista.

Traigo hoy aquí estas reflexiones para compartir con ustedes los retos historiográficos que nos ofrece actualmente el estudio del magisterio durante el franquismo. En los últimos diez años diversas Comunidades Autónomas han publicado historias de vida y relatos de los docentes jubilados cada año, yo llevo ya leídas alrededor de quinientas. Casi todos estos maestros y maestras fueron de niños a la escuela en los años cincuenta y encontraron en ella a sus modelos, a **unos docentes a los que idealizan, de los que hablan con admiración, incluso con devoción, y no sólo porque les sirvieron de ejemplo para dedicarse a la enseñanza, sino también porque a ellos les deben casi toda su formación profesional.** Ellos descubrieron que tenían capacidad para seguir estudiando bachillerato y magisterio; ellos convencieron a sus familias para que pagaran las matrículas; ellos les prepararon particularmente para que luego se examinaran "por libre" en los Institutos y en las Escuelas Normales; ellos les abrieron sus aulas para que realizaran las Prácticas de Enseñanza; ellos les ayudaron a preparar las oposiciones; y ellos, en fin, les motivaron, les alentaron y les dieron la autoestima necesaria para que dedicaran su vida a la docencia. Estas historias nos muestran un panorama formativo paraoficial, en el que las instituciones sólo sirvieron para acreditar conocimientos e impartir títulos, mientras que los verdaderos formadores que acompañaron a los alumnos en todo el proceso educativo fueron sus primeros o más cercanos profesores, de los que recibieron una atención muy personalizada. De algunos de ellos los narradores supieron que eran docentes represaliados; otros eran maestros muy valorados por sus amplios conocimientos; todos ellos actuaron como una red formativa al margen del sistema escolar.

El Plan de 1967 introdujo la modernidad, la renovación y la libertad en las ya denominadas Escuelas de Magisterio; de hecho estaba calcado del Plan de 1931 en sus aspectos fundamentales. Pero las condiciones estructurales no eran las mismas, y la mayoría de los profesores no estaban preparados para



satisfacer las inquietudes del alumnado. Muchas de las historias de vida de los que fueron estudiantes de Magisterio en los años 1967-1975 reflejan las tensiones que vivieron en las Escuelas entre el inmovilismo y el deseo de cambio. Recogen la ilusión que tenían por participar en la transformación de la sociedad franquista hacia otra más libre, cómo rescataron el ideal revolucionario y republicano de regeneración moral y el descubrimiento que hicieron del papel de la educación para crear una ciudadanía democrática. Se concienciaron de que, para lograr este ideal, debían mejorar su práctica docente y completar su escasa preparación psicopedagógica. Por eso constituyeron otra escuela paralela dentro de la Escuela de Magisterio. Esta escuela paralela se articuló en torno a grupos y redes formativas de compañeros que leían libros de educadores para ellos desconocidos y de experiencias educativas que intentaron ensayar en los centros de prácticas. La información que llegaba a los grupos les permitió tomar contacto con los movimientos pioneros de renovación pedagógica, especialmente las Escuelas de Verano, y viajar a otros países para conocer de primera mano las técnicas de Freinet o el Movimiento Cooperativista Italiano. Estas redes formativas pueden ser entendidas como un ejemplo de lo que Andy Hargreaves y Michael Fullan denominaron en 2012 "capital social" del maestro, esto es, el poder de los docentes como grupo; y servirían para explicar el comportamiento colectivo de los maestros para poner en marcha la Ley General de Educación de 1970. Un fuerte capital social, según estos autores, contribuye a reforzar el "capital profesional", término con el que definen al buen maestro.

Los años setenta trajeron demasiados desafíos a las Escuelas de Magisterio. El Plan de 1967 parecía ofrecerles la oportunidad de recuperar su identidad como instituciones de formación del profesorado pero, como todo buen plan, duró muy poco. La Ley General de Educación de 1970 las convirtió en Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB, pero el camino real hacia la integración en la universidad fue duro, implicaba iniciar unas tareas de investigación que eran muy extrañas a la mayoría de los profesores. Se implantó un nuevo Plan, el de 1971, que se dijo Experimental, aunque funcionó más de veinte años, pero durante todo este tiempo se sucedieron los proyectos y borradores de nuevos planes, con lo que se vivió en un permanente estado de precariedad. En este contexto puede explicarse el movimiento memorialista que se despertó en los años ochenta; la mayoría de las Escuelas de Magisterio publicaron su historia, lo que permitió descubrir sus momentos fundacionales y celebrar los 150 aniversarios de casi todas ellas en los años noventa.

Ahora, a veinticinco años de distancia, es sencillo explicar las razones de ese furor conmemorativo. En el difícil proceso de convertirse en Escuelas Universitarias, muchas Escuelas de Magisterio ganaron prestigio al demostrar que eran el centro más antiguo de la universidad en la que se integraron. En ese momento de pesimismo y fragmentación interior, el descubrimiento de otras etapas pasadas mucho más brillantes sirvió para inventar tradiciones fundadoras que reforzaron su identidad como instituciones de formación de maestros. Pero ese fue su canto de cisne, se intuía ya su desaparición en

el horizonte. En 1991 se creó la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, que integró a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y marcó el camino que siguieron todas las demás. Una de las últimas en desaparecer, la de Teruel, incorporada a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Zaragoza, se despidió también publicando su historia, con un título que describe la esencia más profunda de estas instituciones, "El empeño por la supervivencia" (...)



\* Extracto de la conferencia magistral impartida por María del Mar del Pozo con motivo de la inauguración del **175 aniversario de la Escuela de Magisterio de Guadalajara**, actual Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, el pasado día 30 de octubre de 2017.

#### Cómo citar esta entrada:

Del Pozo Andrés, M.M. (2017). El maestro, lo que más importa: desde la revolución moral hasta el capital profesional. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <http://cuedespyd.hypotheses.org/3240>