

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS



2016
Nº 27

RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA:
aprendiendo del pasado, cons-
truyendo el presente. 50º Ani-
versario del fallecimiento de
Celestin Freinet (1896 -1966)

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID



CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA: Rosa M^a Esteban Moreno
SECRETARIA: Mercedes Blanchard Giménez

VOCALES

Blanchard Giménez, Mercedes (Universidad Autónoma de Madrid)
Esteban Moreno, Rosa María (Universidad Autónoma de Madrid)
Fernández Prieto, Manuel Santiago (Universidad Autónoma de Madrid)
Gómez García, Melchor (Universidad Autónoma de Madrid)
Herrán Gascón, Agustín de la (Universidad Autónoma de Madrid)
Izuzquiza Gasset, Dolores (Universidad Autónoma de Madrid)
Martín Bris, Mario (Universidad de Alcalá de Henares)
Medina Rivilla, Antonio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Monarca, Héctor Amadeo (Universidad Autónoma de Madrid)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid)
Parra Ortiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Pérez Serrano, Gloria (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Pericacho Gómez, Francisco Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Real García, Julio (Universidad Autónoma de Madrid)
Rodrigo Moriche, Pilar (Universidad Autónoma de Madrid)
Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga)
Torrego Egido, Luis Mariano (Universidad de Valladolid)
Vitaller Talayero, José María (Universidad Autónoma de Madrid)

DISEÑO DE PORTADA INICIAL: Amador Méndez

CONSEJO ASESOR

Aguilera Vásquez, Victor (Santiago de Chile)
Area, Manuel (Universidad de la Laguna. Tenerife)
Arnold, Rolf (Universidad de Kaiserslautern, Alemania)
Cantón Mayo, Isabel (Universidad de León)
Cerrillo Martín, Rosario (Universidad Autónoma de Madrid)
Copello, Ma Inés (Universidad de la República de Uruguay)
Ferrara, Donatila (Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito Universidad Autónoma de Madrid)
García Garrido, José Luis (UNED)
Huber Günter, L. (Universidad de Tubinga, Alemania)
Lacariere Espinoza, José Luis (UNIVO, México)
Lázaro Martínez, Ángel (Profesor Emérito. Universidad de Alcalá de Henares)
Masetto, Marcos (Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Brasil)
Montero, Lourdes (Universidad de Santiago de Compostela)
Pablos, Juan de (Universidad de Sevilla)
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
Salazar Ascenio, José Armando (Universidad de La Frontera. Temuco (Chile)
Sosa Fariña, José Antonio (Universidad de La Laguna. Tenerife)
Valle López, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Velázquez Vázquez, Daniel (Universidad Nacional Autónoma de México)

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
tendenciaspedagogicas@uam.es
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>

ISSN: 1989-8614
Maquetación: Paula Lázaro Cayuso

DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27>

ÍNDICE

Presentación de la Revista Nº 27..... <i>Rosa María Esteban Moreno</i>	5
Presentación del Monográfico: La renovación pedagógica: aprendiendo del pasado, construyendo el presente. 50º Aniversario del fallecimiento de Celestin Freinet (1896- 1966)..... <i>Fco. Javier Pericacho Gómez</i>	7
Palabras de homenaje a la profesora Asunción Camina Durantez de la Universidad Autónoma de Madrid..... <i>Sara de Miguel Badesa</i>	11
Recordando al maestro D. Adolfo Izquierdo y la escuela..... <i>D. Leopoldo Izquierdo Muñoz</i>	13
La escuela y el maestro en España..... <i>D. Adolfo Izquierdo Elena</i>	17
Cuento: Misericordia..... <i>D. Adolfo Izquierdo Elena</i>	35
Meditaciones de un anciano. <i>D. Adolfo Izquierdo Elena</i>	41
MONOGRÁFICO	
La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo..... <i>José Domínguez Rodríguez</i>	43
La historia de vida de Celestin Freinet..... <i>Raquel Corbatón Martínez, Manuel Martí Puig, Andreu Serret Segura</i>	77
La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? <i>María Vaíllo</i>	97
Educación y renovación pedagógica en la antigua Roma..... <i>Dr. Miguel Ángel Novillo López</i>	125
Renovación pedagógica en Castilla-La Mancha en el primer tercio del siglo XX: regeneracionismo pedagógico y pensionados manchegos de la JAE..... <i>Felipe Jiménez Mediano, María Teresa Bejarano Franco</i>	141
Paulo Greire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983)..... <i>Tamar Groves</i>	161
La escuela en Cuba. Una mirada desde las ideas pedagógicas de Martí y Freinet..... <i>Dra. C. Modesta López Mejías, MsC. Ysora Cabrera Hernández y Dra. C. Zaida Argilagos Moreira</i>	177
Freinet en la enseñanza de los maestros del siglo XXI..... <i>Andreu Serret Segura, Manuel Martí Puig y Raquel Corbatón Martínez</i>	189
Renovación pedagógica en Aragón: estudio del caso del movimiento de renovación pedagógica “Aula Libre” entre 1975 y 2012..... <i>Juan Lorenzo Lacruz</i>	201

Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España.....	231
<i>Sebastián Gertrúdx Romero de Ávila</i>	
Aprendendo com Célestin Freinet: o passado ainda é presente.....	251
<i>Ivan Fortunato</i>	
La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo.....	259
<i>Santiago Esteban Frades</i>	
MISCELÁNEA	
Epílogo de las ideas educativas desde la diputación patriótica de Puerto Príncipe.....	285
<i>Vilfredo Avalo Viamontes y Amauri Bautista Salvador</i>	
Didactic thought as rationality of educational action.....	301
<i>Héctor Monarca</i>	
El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención.....	313
<i>José Peirats Chacón y Diana Morote Blanco</i>	
EXPERIENCIA EDUCATIVA	
Las rutas educativas. Propuesta para contribuir al desarrollo de la actividad de estudio.....	331
<i>Yadenis Pérez Arias</i>	
RESEÑAS	
El alma del niño. Ensayos de Psicología Infantil.....	347
<i>Rosalía Aranda Redruello</i>	
La actitud del artista.....	349
Investigación sobre Educación Infantil.....	351
<i>Rosalía Aranda Redruello</i>	
La función de tutoría. Carta de navegación para tutores.....	353
<i>Alberto Kasprzykowski</i>	
La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.....	355
<i>Esther Olveira Olveira</i>	

NÚMERO 27: LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: APRENDIENDO DEL PASADO, CONSTRUYENDO EL PRESENTE. 50º ANIVERSARIO DEL FALLECIMIENTO DE CELESTIN FREINET (1896-1966)

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos Celestin Freinet (1996)ⁱ

Todos los números que publicamos contienen el trabajo de compañeros que, en diferentes contextos profesionales y geográficos, desarrollan su labor como docentes y nos sentimos orgullosos de poder ofrecer un espacio para la publicación de los mismos, pero en este número, haciendo honor al título del mismo, queremos aprender del pasado, para no sentarnos en el camino, sino alentar los sueños de los alumnos. Los 120 años del nacimiento de Celestin Freinet o los 50 de su fallecimiento, ha sido un reclamo importante de este número, porque bastantes autores dedican su artículo a las enseñanzas de quien impregnó en la escuela, una importante innovación educativa.

Antonio Machadoⁱⁱ (2007) el poeta, decía que ni el pasado ha muerto, ni está el mañana, ni el ayer escrito, porque de las enseñanzas del pasado construimos nuestro presente y ensamblamos el futuro. Anatole Franceⁱⁱⁱ (2010), escritor francés, decía que no perdamos nada del pasado porque solo con el pasado se forma el porvenir.

Sentimos la satisfacción, que a la riqueza de los artículos del monográfico sobre innovación pedagógica, sumemos unas aportaciones muy especiales: las de dos maestros, que en diferentes momentos históricos, vivieron el Magisterio con pasión y entusiasmo, en unas condiciones que distan mucho de las que tenemos en la actualidad, pero que no fueron para ellos ningún impedimento, para dejar cada día, su esfuerzo en la enseñanza de los niños y adolescentes. Me refiero a D. Adolfo Izquierdo Elena (1895-1975) y a su hijo D. Leopoldo Izquierdo Muñoz (1929). D. Adolfo Izquierdo fue un apasionado de la literatura, como publicamos en este número, con tres archivos inéditos que ven la luz, por primera vez, ya que además de su vocación por la escuela, dedicaba muchas horas a escribir ensayos, cuentos y hasta poesía. Su hijo D. Leopoldo Izquierdo Muñoz, de 87 años, nos recuerda su figura y su experiencia también en la escuela. Con estos archivos, queremos rendir un sentido homenaje a todos los maestros de ahora y de siempre que nos inculcaron el deseo de aprender y sembraron en nosotros el entusiasmo por la cultura (Disfruto mucho con las conversaciones con Leopoldo, que a sus 87 años, recuerda con gran claridad su experiencia vivida en la escuela).

Tenemos el privilegio de poder publicar, en primicia, tres manuscritos del maestro D. Adolfo Izquierdo, al que el pueblo de El Torno (Cáceres) puso su nombre a una calle, por su dedicación a su pueblo y a sus gentes. Agradecemos a su nieto Luis Miguel Izquierdo Rodríguez, heredero de toda su obra, nos haya dejado sus cuadernos manuscritos para la publicación en la Revista Tendencias Pedagógicas de un cuento, una poesía y un ensayo sobre la escuela y el magisterio en la España de su época.

Los artículos del monográfico son presentados por su coordinador, Javier Pericacho, al que agradecemos su compromiso con el número y su trabajo en el mismo, en continua comunicación con los autores.

En el apartado de miscelánea, contamos con tres colaboraciones, la de Vilfredo Ávalo y Amauri Batista que nos hablan sobre el origen de las ideas educativas de Puerto Príncipe (Cuba) de 1813 a 1842; la de Héctor Monarca que nos aporta un artículo revisado en inglés sobre el pensamiento didáctico y la de José Peirats y Diana Morote, sobre un estudio de casos de alumnos escolarizados en el aula de Comunicación y Lenguaje de un colegio valenciano.

Como experiencia educativa, recogemos la de Yadenis Pérez sobre el uso de las rutas educativas, como propuesta para contribuir al desarrollo de la actividad de estudio.

Incluimos en la revista las palabras dirigidas por Sara de Miguel Badesa a nuestra compañera Asunción Camina, a la que dedicamos el número, felicitándole por su jubilación y con los mejores deseos en esta nueva etapa que comienza.

Coincidiendo con el nuevo año, también se producen cambios en nuestra revista, pasando a la plataforma OJS, con un nuevo link: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>, dentro del portal de revistas electrónicas de la Universidad Autónoma de Madrid. A partir de este número, todos los artículos que se publiquen en la revista contarán con la asignación del número doi.

Agradecemos a todos los autores de los artículos su participación en nuestra revista y estamos seguros de la aportación interesante y rigurosa, tanto en la sección del monográfico, como de miscelánea y de experiencias educativas.

Aprovechamos este número de enero de 2016 para desear a todos un año lleno de innovaciones, expectativas docentes y proyectos profesionales y os invitamos a compartirlos con nosotros a través de nuestra revista.

Rosa María Esteban Moreno

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

ⁱ Freinet, C. (1996) *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ed. Morata

ⁱⁱ Machado, A. (2007) *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra

ⁱⁱⁱ France, A. (2010) *Sobre la piedra Blanca: Meditación novelada sobre la caída de los imperios y sugerente utopía futurista*. Erasmus Ediciones.

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: APRENDIENDO DEL PASADO, CONSTRUYENDO EL PRESENTE. 50º ANIVERSARIO DEL FALLECIMIENTO DE CÉLESTIN FREINET (1896-1966)

La escuela es una institución esencial en cualquier sociedad democrática, fundamento de la misma y protagonista de la elevación cultural y el desarrollo integral de las personas que la conforman. Sin embargo, la velocidad y el carácter complejo de las sociedades actuales, genera que las instituciones educativas experimenten la realidad como algo difícil de comprender y abordar desde perspectivas pedagógicas tradicionales. Solucionados casi en su totalidad los graves problemas de carácter cuantitativo que arrastrábamos en España, ahora apremia solventar problemas de carácter cualitativo, es decir, puesto que todos los alumnos tienen garantizado un puesto escolar, de lo que se trata ahora es de “asegurar que la enseñanza impartida responda a las necesidades reales de los alumnos y a la complejidad de la sociedad de nuestros días”¹.

El contexto socio-político, cultural y económico actual configura sociedades en continuo proceso de cambio, algo que implica la redefinición de las instituciones que las componen, especialmente las educativas. Cada vez es más urgente la necesidad de una nueva cultura y contexto escolar que promueva la posibilidad en los educandos de ejercer de forma dinámica, crítica e integral el desarrollo de todas sus capacidades, no la mera respuesta repetitiva y mecánica a problemas desconectados de la realidad.

El debate sobre la adecuación curricular de la escuela a la compleja realidad existente en el siglo XXI, se impone como un reto urgente con una notable resonancia en el debate político-pedagógico nacional e internacional. En este contexto, urge ampliar, re-definir y encontrar prácticas e ideas que renueven la cotidianidad educativa. La escuela debería ir por delante o al menos paralela al ritmo de las sociedades para responder con acierto los diferentes retos que cada contexto y momento histórico plantea. Posponer, trivializar o no contemplar con rigor y altura de miras la necesaria renovación constante de la escuela, puede generar el distanciamiento, e incluso el no cumplimiento, de las altas expectativas que la sociedad deposita en ella.

Por lo tanto, tiene más sentido y urgencia que nunca conocer la historia y el presente de la renovación pedagógica. Esta se nutre de un heterogéneo número de pensadores, escuelas, movimientos organizados de docentes, prácticas e iniciativas de todo tipo que han representado una ruptura en cada momento histórico, favoreciendo una forma diferente de abordar los procesos educativos y entender la institución escolar. Un proceso constante de generación de nuevas ideas y propuestas por la mejora de la educación, siempre desde una actitud innovadora y de fuerte compromiso pedagógico y

¹ Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I., y Sanz, F. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 217-250). Madrid: Síntesis, p. 220.

social por parte de los sectores más críticos de la comunidad educativa². En su seno, se han impulsado un amplio abanico de técnicas y metodologías innovadoras y, de la misma forma, se ha ido edificando un sólido discurso crítico frente al estancamiento pedagógico.

Estudiar y reflexionar sobre su naturaleza, propuestas, proceso histórico experimentado, legado pedagógico y situación actual, permite el logro de cuestiones a día de hoy inaplazables: enriquecer el marco teórico de discusión en la comunidad educativa, ampliar el imaginario pedagógico, generar un discurso crítico con criterio, orientar la mirada lejos de modas educativas transitorias e innovaciones huecas, y por último, favorecer la construcción de propuestas e iniciativas futuras serias que sigan re-significando el sentido y la finalidad de la escuela en el Siglo XXI.

En coherencia, con motivo del 50º Aniversario del fallecimiento Célestin Freinet (1896 -1966), el presente número monográfico de la *Revista Tendencias Pedagógicas* ofrece una serie de estudios de gran calidad sobre diferentes cuestiones ligadas a la renovación pedagógica. Así, el lector puede encontrar los siguiente temas: relación entre cambios educativos; historias de vida en la formación del profesorado como respuesta a la teoría de Freinet; repaso de la tradición investigadora sobre mujeres y libros de texto en España; sistema educativo y renovación pedagógica en la antigua Roma; proceso de renovación pedagógica en Castilla-La Mancha en el primer tercio del s. XX; contribución de la renovación pedagógica y filosófica de Paulo Freire a la educación de adultos en España durante la transición democrática; la escuela primaria en Cuba, una mirada desde las ideas pedagógicas de Martí y Freinet; Freinet en la enseñanza de los maestros del Siglo XXI; renovación pedagógica en Aragón: estudio de caso desarrollado sobre el Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Aula Libre desde el Tardofranquismo hasta la actualidad; aportaciones de la Pedagogía Freinet a la Educación en España; un artículo en portugués del aprendizaje de Freinet, en el pasado y el presente y por último, la renovación pedagógica en España, como movimiento social más allá del didactismo.

² Trabajos recientes sobre renovación pedagógica en España: Agullo, María del Carmen; Payá, Andrés (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia; Milito, Cecilia Cristina y Groves, Tamar (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia, *Bordón*, 65, 4, pp. 135-148; Pozo Andrés, M^a del M. (2013). *Justa Freire o la pasión por educar*. Barcelona: Octaedro; Delgado, P. (2013). Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica de México, *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 22, pp. 141-161; Pérez, Enrique (2013). El movimiento Freinet en España, *Cuadernos de Pedagogía*, 433, pp. 52-54; Pozo Andrés, M. Mar del. (2014). Community and the myth of the ideal school: circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922-1933), *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 50 (5), p. 599-614; Pericacho, Fco. Javier. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas, *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), pp. 47-67; y por último, Pericacho, Fco. Javier. (2015). Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España. Señas de identidad e ideario pedagógico, *Temps d'Educació*, 48, pp. 71-90.

Se trata, en suma, de un número monográfico que aporta reflexión, debate y conocimiento, realizado por profesores de reconocido rigor académico y dilatada experiencia investigadora en su ámbito. Una contribución sobresaliente y necesaria que la *Revista Tendencias Pedagógicas* aporta a la comunidad científica.

Fco. Javier Pericacho Gómez

Universidad Antonio de Nebrija

**PALABRAS DE HOMENAJE
A LA PROFESORA ASUNCIÓN CAMINA DURÁNTEZ
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

Sara de Miguel Badesa

Profesora Titular. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

Más que un protocolo de despedida, estas palabras pretenden ser, una demostración de admiración, agradecimiento y respeto impregnadas por un mensaje de cariño y por la bienvenida a una nueva etapa de júbilo y descanso conquistado con la satisfacción del deber cumplido. Son tantas las cosas que podría decir de Asunción Camina, que trataré de establecer un orden en el torbellino de ideas que se agolpan en mi mente, todas ellas verdades auténticas impregnadas de sentimientos y emociones entremezcladas.

Desde la perspectiva académica, Asunción ha desempeñado tareas de gestión de manera impecable durante el largo período de tiempo que permaneció en sus cargos, Vicedecana de Profesorado, Dirección de Departamento, Junta de Facultad y diversas participaciones en Comisiones, donde cultivó el saber hacer, sin ablandarse ante la adversidad, con humildad, esfuerzo y trabajo constante, siempre impregnado de vocación de servicio y entrega al desempeño de sus funciones.

Su compromiso y talante como investigadora y maestra de maestros durante más de 30 años justifican la dedicación a su gran pasión, la formación de maestros, además de la inquietud por poner de relieve estrategias de recuperación ante las dificultades de lectura, con programas de refuerzo. Podrían considerarse como ejes de su trayectoria y dedicación exclusiva a estos menesteres, el compromiso, la ética profesional y la responsabilidad. Se ha ocupado de formar personas con pasión, cercanía y afectividad desde el ámbito de la Didáctica y Organización Escolar. El diseño y aplicación de recursos metodológicos orientados a la mejora de la calidad en los estudios de Magisterio, proyectado en sus obras escritas, la han convertido en un referente para los profesionales de la educación en este ámbito.

Con sus trabajos de investigación, ha contribuido al incremento de la calidad educativa y el desempeño profesional de los investigadores, a los que ha enseñado el camino, el arte de educar y formas innovadoras de compartir las concepciones y prácticas educativas, construyendo modelos basados en acciones colaborativas, valores y formas de asumir la función docente. La implicación y preocupación por la inclusión social y laboral de personas con discapacidad intelectual, refuerza las cualidades profesionales citadas. Digna labor y merecido reconocimiento por fomentar la educación, inculcando valores, sembrando conocimientos y formando mejores personas.

Desde la perspectiva personal, como compañera y amiga, me gustaría destacar un sinfín de valores personales como la calidad humana, el compañerismo, la honradez para con los demás al expresar tus pensamientos,

además de los ya citados en los párrafos anteriores, que han presidido la mayoría de tus actuaciones, ayudando a marcar límites, establecer criterios y actuar con coherencia. Porque te conozco y por todos estos motivos, alégrate, porque eres afortunada al poder conservar la riqueza personal que has obtenido en tu trayectoria profesional ya que lo mejor que podemos llevar con nosotros es aquello que nos hace crecer como personas, y en este sentido tú ya eres muy grande.

Tu amiga para siempre.

RECORDANDO AL MAESTRO D. ADOLFO IZQUIERDO Y LA ESCUELA

D. Leopoldo Izquierdo Muñoz
Maestro jubilado

Nací en un pueblecito situado en la ladera de la Sierra Traslasierra, en el Valle del Jerte, hace 87 años.

Mi progenitor, Adolfo Izquierdo Elena, nació a finales del siglo XIX, en el año 1895, en el pueblo serrano de El Torno (Cáceres), en el mismo que yo. Desde muy temprano asistió a la escuela del pueblo, una de las primeras que se fundaron en el valle del Jerte, hacia 1735, a la que Juan Sevillano, racionero de la Catedral de Plasencia aportó “su molino harinero de dospiedras, un lagar de aceite, olivares, castaños y huertos para hortalizas”. Mis abuelos tuvieron que hacer un esfuerzo muy grande para que mi padre estudiara y con 18 años fuera maestro. Su primer destino estuvo en Baños de Montemayor.

Ejerció en otras localidades cacereñas, hasta que consiguió la plaza en su pueblo de El Torno, donde fundó una asociación cultural y recreativa y era conocido y respetado por todos, porque se preocupaba porque todos aprendieran la cultura básica.

Cuando estalló el Alzamiento Nacional, a pesar de sus ideas republicanas, se plantó delante de ellos cuando asediaron el pueblo y quemaron la puerta de la iglesia, para que desistieran de sus intenciones.

Cuando acabó la guerra y por sus ideas políticas le desposeyeron de la plaza y el sueldo, teniendo que estar escondido, por el temor a las represalias políticas. Mi madre murió en 1943, en su noveno parto y mi padre se quedó con seis hijos, por lo que tuvo que vender algunas fincas para subsistir.

Después de muchos avatares y gracias a su autodefensa y los avales de su pueblo, consigue que le sea restituida la plaza y se traslada en 1945 a Madrid, al pueblo de Fuencarral, donde se jubilaría a la edad de 70 años.

Murió en Fuencarral en 1975, unos meses antes de la muerte de Franco.

Su dedicación hacia la enseñanza, con tanta profesionalidad y su preocupación por todos los vecinos de El Torno, fue reconocida, además de por sus innumerables alumnos, por todos los partidos e ideas políticas, de manera que el Ayuntamiento decidió por unanimidad dedicarle la calle principal del pueblo, como recuerdo de su labor educativa, instructiva y humanitaria.

Los jóvenes para alardear de sus conocimientos decían: “He asistido a la escuela con D. Adolfo”

En el hogar de mis padres, desde que tuve conocimiento, empecé a respirar el ambiente de la enseñanza, ya que por las noches, asistían los adultos para ampliar y ejercitar la lectura, la escritura, el cálculo y, con mucho empeño, la ortografía.

Mi padre fue mi primer maestro y de él adquirí los primeros conocimientos de su particular metodología de enseñanza, en una escuela

unitaria, con una matrícula amplísima (podíamos ser 70 alumnos) de diferentes edades.

De seis hermanos, yo el mayor, cuatro hemos seguido la vocación de nuestro padre; pues hacía falta una verdadera vocación para elegir dicha profesión ya que la remuneración, en tiempos de la Dictadura, era muy deficiente y, por lo general, poco apreciada. Existía el dicho de “pasas más hambre que un maestro de escuela”.

Ingresé en la Escuela de Magisterio de Cáceres, el primer año, después de la Guerra Civil, en que empezó la formación de nuevos maestros.

A los 21 años, recibí el primer nombramiento como maestro sustituto de la Escuela Nacional Unitaria de mi localidad; la que regentó mi padre durante tantos años y de la que se trasladó a Madrid para hacer posible la preparación de mis demás hermanos.

En la escuela unitaria y siguiendo el ejemplo de mi padre ante tan numerosa matrícula, hasta de 40 ó 50 alumnos, apliqué su método de agruparlos por edades y sirviéndome de los más aventajados, como ayudantes de los más pequeños, hacer fluido el conocimiento y tener a todos ocupados.

Era la época de la pizarra y el pizarrín, el material que tenían que llevar los alumnos para en ellas ejercitar la escritura, lectura, dibujo y el cálculo. Cuando había que borrar la pizarra, se echaba saliva y se secaba con la mano o con un trapito que les daba sus mamás.

Con tan raro material escolar y con tan pocos medios, generalmente se suplían con el interés que ponían los alumnos en aprender.

Aprobé las oposiciones en Madrid y provisionalmente, antes de recibir escuela en propiedad en dos pueblos distintos, ejercí en colegios nacionales de la capital de España.

¿Cómo era la vida del maestro en los pueblos?

En aquella época el maestro tenía la obligación de residir en la localidad y si necesitabas desplazarte, había que pedir permiso al concejal de enseñanza.

Los domingos y festivos asistir a misa y a las procesiones con los alumnos. Los sábados, leer, escribir y comentar el Evangelio del domingo.

Durante el mes de mayo, rezar el santo rosario a la Virgen María.

En las escuelas graduadas, izar la bandera y cantar el Cara al Sol.

Era obligatorio llevar tres cuadernos con las referencias de los trabajos realizados: en la enseñanza, en la religión y en el Frente de Juventudes. Por todo ello, recibíamos inspecciones de la Inspección de Enseñanza, de la Religión y de Falange Española.

Lo que sí nos permitía la Dictadura era dar clases particulares en el aula escolar, para de este modo aumentar un poco nuestros ingresos.

Me casé y tuve dos hijos y una hija y, para poder vivir decentemente, no me quedó otro camino que dedicarme a dar clases particulares fuera de las horas de la clase oficial, por lo que mi jornada de trabajo empezaba a las 7 de la mañana y acababa a las 10 de la noche. Incluso los veranos tenía que

dedicarme a dar clases, por lo que no he conocido, durante mi época activa, qué eran las vacaciones.

¿Qué clases y a quién? A todo el que las solicitaba: alumnos de primaria; adultos que aspiraban a un puesto de trabajo superior al que tenían y, sobre todo, a estudiantes de bachillerato por enseñanza libre; cosa que les permitía hacerlo desde el pueblo donde residían.

Por todo ello, mi vida profesional ha sido de una dedicación plena, digo superplena, superplenísima hasta mi jubilación.

Ahora bien, estoy muy satisfecho de los resultados positivos de haber conseguido que muchos de mis alumnos hayan alcanzado los puestos a que aspiraban.

Termino felicitando a mis actuales compañeros de profesión que no tienen que enfrentarse a tantos obstáculos como teníamos los de mi promoción y anteriores.

LA ESCUELA Y EL MAESTRO EN ESPAÑA

D. Adolfo Izquierdo Elena (1895-1975)

Maestro de Educación Primaria
Septiembre 1966 y 68

Dedicatoria

A todos los maestros españoles del pasado, del presente y del futuro, con el deseo de que lo que fue en el pasado y es en el presente, no sea en el porvenir.

1. PROEMIO

Este mal hilvanado folleto, no es una rebeldía, ni un lamento: es un consejo.

No es una rebeldía porque ella, la rebeldía, no es un fruto que se dé en todos los terrenos.

Hay predios cuya tierra está adaptada para ciertas y determinadas especies. Estas especies en ella enraízan, clavan en la piloriza, se afianzan, absorben, suben en tronco, se abren como un abanico en ramas y de ellas cuelgan luego sabrosas pomas.

Hay otras heredades, en que si sembramos ciertas plantas para las que son no aptas, éstas, las plantas no aptas para la no apta tierra, o no nacen, o si nacen salen canijas, se crían canijas y canijas mueren pronto, a los zarpazos de cualquier viento agresor.

Descartada aquí, la planta de la rebeldía.

Tampoco este opúsculo es un lamento. El lamento es un derroche inútil de energía, que más daña que aprovecha. Cristo no dijo: "Llorad y seréis atendidos", sino "pedid y se os concederá". Para pedir, y sobre todo si es justa la petición, no debe usarse el tono implorante y plañidero del mendigo, sino la serenidad del orante.

Estas disquisiciones, quieren ser un consejo.

Quien aconseja, -si el consejo es justo, lícito y moral-, trata de hacer un bien, quiere que se enderece algo que a su parecer crece torcido, pernicioso, antiestético.

Aunque aquí aparezcan conceptos duros, no queremos ofender a nadie. Son ellos, un toque un poco fuerte de corneta, que quisieran ahuyentar un sueño de modorra, para hacer entrar al durmiente en una vigilia fecunda y provechosa.

Esta especie de toque de atención, es un amoroso silbo a los que pudieran caminar por un sendero equivocado, para que rectifiquen el rumbo.

Mi voz en este menester, es al de un grillo diminuto, pero cierta vez oí decir a un viejo de mi aldea: "Hasta un grillo merece ser escuchado".

2. LA ESCUELA Y EL MAESTRO EN ESPAÑA

Me parece obvio decir que la Enseñanza Primaria o Primera Enseñanza (el orden de la colocación de los factores no altera el producto) es poner al niño, al hombre en potencia, en contacto con el saber y con el bien obrar (educación).

Ella, la Primera Enseñanza, toma al niño del hogar y como segunda madre, –y a veces como madre primordial-, le abre los caminos, le guía durante la infancia, bien para entregarle con cierto bagaje cultural y educativo en brazos de la sociedad, de la que será miembro activo y operante, tal y como le deja la Escuela, o para ponerle en el siguiente tramo de la cultura que es la Enseñanza Media, que suele tener por cumbre y remate, la alta formación universitaria.

A poco que se medite, al más topo, se le alcanzará, -ello es un verdadero axioma-, que la Primera Enseñanza es el primer peldaño de la escala ascensional, en orden a la Cultura Nacional. Dicho de otro modo, es la semilla base de la futura cosecha; el diminuto grano de mostaza que después adquirirá grandeza para que en la planta que genera, aniden y canten los pajaritos del cielo.

No puede alzarse al aire edificio perdurable, con cimientos deficientes; su inmediata consecuencia será o el pronto derrumbamiento o la zozobra de que esto puede acaecer, cuando menos se espere.

Por eso, es de acuciante, de primerísima necesidad, de perentoria necesidad, pudiéramos decir, que aquellos Estados que aspiren al superdesarrollo, que quieran figurar en la vanguardia de los Adelantados del Progreso, se ocupen muy mucho del problema básico de la Enseñanza Primaria.

Efectivamente, así lo efectúan aquellas naciones que son hitos de la civilización, sea occidental, oriental, septentrional, meridional o central, que al fin y al cabo, estos son apelativos, o mejor, motes que nada dicen, que nada agregan ni desvirtúan al gran nombre de la cultura, que es universal puesto que universal es el hombre sujeto de la misma, sea cual sea su vestimenta exterior e interior, sea cual sea el ambiente social en que se desenvuelve su vida.

Todos sabemos, porque así nos lo han gritado las linotipias, nos lo ha voceado la radiodifusión y nos lo ha hecho penetrar por la vista la televisión, que naciones llevan enhiesta la bandera del progreso, y cuáles son aquellas, -por desgracia una gran parte-, que arrastran este oriflama, o por lo menos no le izan en alto; si acaso, la colocan en lo más bajito del tejado de su casa, que suele destacar muy poco del ras del suelo.

Estos países que hacen caso omiso de la cultura, -si es que no la tienen en completo abandono-, son los que llamamos subdesarrollados, los que van a la zaga de los demás, lo que en la carrera de la vida instructiva y educacional no pueden seguir a los veloces y van recibiendo toda la polvareda cegadora que tras sí deja la rauda cuadriga del Progreso. Son ellos, como una retahíla de asnos que formasen a la cola de una formación de hipogrifos.

Todo el mundo sabe hoy, que naciones están en los puestos sectores; qué otras les van a los alcances y cuáles son aquellas que no pueden avanzar, más que a paso torpe y cansino.

Pues no habría más que echar una mirada a la Enseñanza Primaria de cada una y veríamos que, mientras en las de pleno desarrollo es foco deslumbrante y en las que van a su zaga es viva luz que alumbraba sus caminos, en las otras, en las anémicas de riqueza espiritual y material, o no existe, o si existe es una debilísima candela, cuyo destello no llega más allá de las narices de unas o de las bardas del corral de las otras.

No hay más, (y esto es un sencillo problema de estadística económica), que examinar a la ligera las cifras de sus presupuestos. Los de las dos primeras categorías a que nos venimos refiriendo, nos descubren que las cifras dedicadas a la cultura primaria, que es la cultura de los más, ofrecen un índice de alto porcentaje, mientras los de aquellas otras a que estamos aludiendo en el lugar tercero, es mediocre, cuando no irrisorio o miserable.

Podemos decir esto: el presupuesto para Enseñanza Primaria de los estados amigos del progreso es un pino alto, esbelto de fecunda ramazón y ancha copa en donde anidan las aves del saber de la educación, del bienestar... El de aquellos otros poco amigos, sino enemigos del adelanto popular, -que es el verdadero adelanto-, es débil arbusto de frutos enclenques cuando no raquíuticos; secos matojos en donde se pavonean las perezosas cigarras, o tienden sus redes las arañas traidoras.

En los pueblos primeros, la mayoría de sus ciudadanos, son seres satisfechos de su vivir, optimistas, tolerantes, buenos y comprensivos. Los componentes de los postreros suelen estar formados por ciudadanos de dos opuestos bandos: el de los vivillos, explotadores que todo lo tienen que nada desean, verdaderos cebones en ricas pocilgas, y los que son esclavos del músculo o del cerebro, que se afanan sin contar con medios *ad hoc* y que viven una vida de insatisfacción. Entre estas dos ramas, suelen pulular gamberros analfabetos y brutales llenos de depravados vicios y pordioseros pedigüeños llenos de lacerías purulentas, naturales o picarescas, que ponen en el ambiente una nota de asco y repugnancia.

Se me podrá argüir, que entre algunos Estados que tenemos por ultradesarrollados, se observan fenómenos reprobables como gangsterismo, comercio de drogas, discriminación racial, etc..., y yo digo que es cierto; pero a esto redarguyo que el amplio océano, hermoso y bienhechor, tiene profundas fosas peligrosas y en la verde montaña hay manchones de estériles peñascales. Sabemos que las excepciones no desbaratan la regla, sino que la afianzan y confirman.

Se dice: "Algo tendrá el agua cuando la bendicen". Eso mismo podemos afirmar de la Enseñanza Primaria: algo tendrá cuando se lo sea su desarrollo, cuando los Gobiernos de altura, ciertos Gobiernos de ciertos Estados, la tienen colocada como suele decirse "en las niñas de sus ojos". ¿Qué quiénes son tales Gobiernos de Estados tales? Aquellos que todos sabemos que están en las más altas cimas del poderío material, intelectual *aínda mais*, y que como sabemos, llevan muchos años de adelanto a un buen número de países.

Rompamos una lanza, o más si es necesario, en defensa de la Enseñanza Primaria a la manera que en las justas y torneos, lo hacían los caballeros del medievo en pro de la dama a quien honraban y servían. Lo haremos bajo el siguiente supuesto:

Imaginémonos, que de repente, la quimérica isla de Jauja se hace realidad. Allí la tenemos en medio del Océano, con árboles de ricas pomos, con manantiales de leche y miel, con ríos de aguas frescas y clarísimas con el tesoro de la riquísima pesca, con caza de sabrosa carne al alcance de las manos, en fin, un paraíso, pero desprovisto de serpiente.

Depositemos allí una turba de niños de ambos sexos, pequeños Robinsones que allí vivirán, teniendo abundancia de todo lo preciso para una vida fisiológica, pero eso sí, allí no se llevará ni un maestro, ni un libro, ni siquiera un resobado silabario.

¿Qué pasará al cabo de los años? Fácil es llegar a la conclusión, de que convertidos niños y niñas en hombres y mujeres, existirá, se desarrollará allí, una sociedad primitiva, en donde reinará todo escándalo, todo desconcierto y toda anarquía.

Luego de este experimento hagamos desaparecer a Jauja de la realidad y tornémosla a la quimera. En su lugar, hagamos surgir otra isla, a lo normal, con sus pros y sus contras: un lugar adaptado para vivir, si interviene el trabajo.

Poblémosla también de niños y adultos, pero llevemos a ella maestros, fundemos escuelas; en su tiempo oportuno levantemos centros culturales superiores. No escatimemos a aquellas ni a éstos, el calor del dinero necesario sino a manos llenas, con relativa abundancia. ¿Qué ocurrirá de allí a un cierto número de años? No nos encontraremos con la horda del primer supuesto sino con una sociedad humanizada, progresiva, al que podremos incorporar al concierto de los pueblos cultos, ricos, libres y civilizados. Vemos pues, que para elevar un país a la categoría de cueto, ha de preceder la Primera Enseñanza como a la plenitud del sol, antecede siempre a la luz crepuscular, la sonrisa del amanecer. La vanguardia de todo bajo medio o alto progreso ha de ir capitaneada por maestros.

¿Puede nadie concebir un sabio, un catedrático, un ingeniero, un médico, etc, sin haber pasado antes por un maestro de Primera Enseñanza?

Sin que hubiese sido cultivado por un maestro, ¿podemos figurarnos un inventor, un gobernante, un sociólogo, ni un Papa?

Los Estados que han tenido la gloria de hacer que el hombre salga de este mundo y comience a desentrañar el misterio del Universo ¿podrían haber llevado a cabo hazañas tan portentosas si con antelación no hubiesen superestimado la Enseñanza Primaria?

Existe este dicho: “Cerrad una Escuela y abriréis una cárcel”. O este otro que idéntico: “Abrid una escuela y cerraréis una cárcel”, que viene a ser lo mismo que expresar: “Encended faroles en la noche y volarán las tinieblas”.

Creo que a grandes rasgos y bien a vuelapluma, queda bosquejada la necesidad absoluta, imprescindible de la Enseñanza Primaria. Si se la descuida o se la ignora, los pueblos arrastrarán un lánguido vivir o siempre estarán en época, parecidas a las primitivas.

3. LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN ESPAÑA

Hablemos de la Enseñanza Primaria en España.

¿Es eficiente su desarrollo en nuestra Patria? ¿Está el problema resuelto, o siquiera en franca vía de resolución?

Por desgracia, hay que responder que no.

En honor a la verdad hay que decir, que de un tiempo a esta parte, y desde que la UNESCO inició su gran interés por este problema para el mundo –gran parte de él está necesitado de ello-, se ha iniciado un movimiento tendente por lo menos a su alivio, aunque camina a paso de procesión. Como en el Evangelio, hay que decir: “La mies es mucha y pocos lo operarios”

La población escolar no está lo suficientemente atendida, toda vez que en la propia capital de la nación, según datos oficiales, hay más de cuarenta mil niños que no pueden ser atendidos, por la carencia de escuelas.

Como la educación es un producto de tres factores: la escuela, el niño y el maestro, diremos algo de cada uno de ellos y daremos comienzo por el de la escuela, que es el taller en que tiene principio la forja de las generaciones.

La escuela, por tanto, es el lugar más o menos amplio, más o menos higiénico, más o menos apto, que recibe al sujeto de la educación, que en este caso es el niño.

Por fortuna, aunque con alguna lentitud, va desapareciendo aquella escuela que constituía una verdadera vergüenza nacional: la escuela, zaquizamí infesto y oscuro, que más que lugar de formación del niño, lo era de martirio y que en bastantes casos, ni siquiera digna de ser objeto de animales.

No sabemos si quedará algún vestigio (suponemos y deseamos que no), de aquellos tugurios escolares situados en un profundo y soterrado bodegón, en un desván a tejavana o en casuco de adobes cuyas molduras de los temporales se cubrían con parches de latas herrumbrosas, que al batirlas el viento producían un seco y siniestro ruido. Hoy en día, las que se reforman o se construyen de nuevo, van siendo pasables, sobre todo en cuanto a luz y cubicación. Ciertamente, que el material no suele ser ni abundante, ni refinado, más por lo menos, es más pedagógico y asequible a su función.

Dijimos antes, que hay gran número de infantes que tienen que gamberrear al no existir el suficiente número de ellas, de escuelas. ¿Por qué esa dejadez, esa parsimonia en no resolver de una vez y para siempre tan acuciante problema? ¡Ah!... responderemos que “doctores tiene la iglesia que lo sabrán contestar”.

El caso es, que las consecuencias de ello, sean cuales fueren las causas, recaen sobre el país, y en particular, sobre las clases populares y menesterosas, que de rechazo, pesan en la lentitud del general progreso.

En cuanto al segundo factor, el niño es un agente que se halla a la espera de que se le tome, se le moldee, se le instruya y se le eduque, para poder ser puesto en su día, en el camino de la vida, un camino desde el que se descubran risueñas perspectivas, amplios horizontes para el porvenir.

Porque ¿Qué pasaría en un jardín en que las plantas y flores que brotasen no fuesen objeto del menor cuidado y su crecimiento, formación y

desarrollo se dejase a la anarquía del azar? Fácil es de comprender que sin cultivo, sin abono, sin riego, sin el mimo y dirección de un capacitado jardinero, pronto aquel pequeño predio quedaría convertido en un maremágnum de plantas espinosas, de cardos y jaramagos, del que huiría nuestra vista y solo sería asilo de sabandijas, bicharracos y alimañas. Las flores serían pocas y repulsivas y en vez de servir de solaz y esparcimiento, sería un lugar de desviación, para el gusto menos depurado.

Los niños, son eso: la floración de la Humanidad, la rica semilla del porvenir, pero que necesitan de condiciones favorables de fecundación y germinación, para que en su día, surja el hombre inteligente con un alma sana en sano cuerpo. De lo contrario, tendremos seres depravados que forzarán al Estado a que incremente los gastos policiales y carcelarios. El numerario que se invierta en atenciones escolares, es como todo el mundo sabe, muy rentable, aunque ello sea a largo plazo. Todo Gobierno que anhele cumplir con la misión de elevar el nivel intelectual, moral y social de la ciudadanía de su nación, no debe escatimar un dinero, que mañana regresará centuplicado a las arcas del tesoro.

Ahora voy con el factor tercero, sin el que huelgan y están de más los dos primeros: me refiero ¿Cómo no? al maestro, corazón y alma mater de la formación del niño, y por lo tanto, del engrandecimiento general de una nación; al maestro, a quien comparo con la línea azul del horizonte, de la que surge el sol que se derrama por el haz de la tierra para regalar a ésta, la gloria de un día luminoso.

4. EL MAESTRO ESPAÑOL

Huelga hacer la definición del maestro, del sucesor de aquel esclavo pedagogo, que tenía por misión conducir al niño del gimnasio a la palestra.

Desde los más remotos tiempos de la Historia, todas las organizaciones estatales, más o menos brillantes, más o menos rudimentarias, han tenido maestros para la dirección de sus niños, en unas mejor, y en otras peor vistos y considerados. Quede esto, para la Historia de la Pedagogía Universal.

Nosotros, solo daremos un vistazo rápido, al maestro español desde las postrimerías del siglo XVIII, todo el XIX, hasta hoy, en que va bien doblado y vencido el siglo XX.

Cuando el eximio francés Víctor Hugo –uno de los grandes gigantes del pensamiento y del arte literario- recorrió España, dejó consignado en sus memorias, que en cada aldea española, había visto arder una lucecita: era el maestro.

Sino aquellos tiempos del preclaro poeta galo, sí conocimos los de inmediatamente después. Como él, hemos conocido esas candelitas culturales que parpadeaban, pugnando por romper unas densas brumas.

Todo lugar español, contaba con su “señor maestro” que de esta manera respetuosa se le denominaba y hasta muchos, al cruzarse con él, se tocaban el ala del sombrero en reverente saludo.

Cierto, que los sueldos municipales y luego los estatales, eran visibles; aquellas nóminas miserables que debieron avergonzar más a quien las ordenaba que a quienes las recibían, hacían que el maestro viviese en penuria, pero así y todo, y aun conociendo los aldeanos la estrechez en que se desenvolvía el educador de sus hijos, en nada menguaban la consideración que se le profesaba; hasta en bastantes ocasiones defendían al Maestro de ciertos y poderosos enemigos que entonces tenía, algunos de los cuales, también apuntó en sus memorias el gran novelista de Francia.

La leyenda negra, el epíteto infamante de “pasas más hambre que un maestro de escuela”, que como la copla procaz de “La Dolores”, recorrió el área española, no fue alumbrada por los aldeanos, que veían en su maestro a todo un señor, sino por los muy hambrientos literatuelos de la corte, que tomaron al maestro como personaje bufo de sainete o astracanada, haciendo rodar su noble y resignada figura por los escenarios de los teatruchos de perragorda, para escarnio y diversión de truchimanes sinvergüenzas, o redomados imbéciles papanatas.

No; el viejo maestro español, el que en ciudades anquilosadas, en burgos más o menos podridos y en villas ramplonas o sencillas, expandía luz, no era el histrión que otros histriones presentaban a los públicos. No era ni mucho menos la figura visible que exhibía la farándula hambrienta. El maestro español era un tipo parecido al viejo hidalgo de Castilla, que con su penuria y todo, se presentaba con seriedad, rango y señorío.

Pero, ¡vaya usted a quitar a la fiera su bocado! ¡Trate usted de borrar la figura de aquel dómine adusto, amargado y hambriento, avellanado y seco, como un Don Quijote, cuyo lanzón se hubiese trocado en palmeta!

No, a las plumas de aquellos escritorzuelos no se les podía arrebatarse la figura, aquella triste figura del Maestro que ellos habían creado, porque ella, les liberaba de parte de su gazuza, al multiplicarla en farragosos novelones, coplas echando podre y sainetes que buscaban la risa de las masas ignoras. Así quedó esculpida a sangre y fuego, la estampa del maestro, indecente carátula, grotesca caricatura, retrato embustero, tan lejano a la realidad, como lo está la desvergonzada mentira de la verdad cierta y luminosa.

El maestro español, siempre fue esto:

Amante de sus niños, en el sentido netamente humano y pedagógico de la palabra. Eran sus hijos espirituales, en cuyo beneficio quemaba su vida, sacrificaba su sosiego y hasta en aquella dureza disciplinaria equivocada de “la letra con sangre entra”, lo hacía sufriendo en su alma y en su carne el palmeteo y los punterazos, pero lo hacía, porque honradamente creía que aquellas aflicciones al niño eran una garantía para enderezar el carácter, forzar la atención y despertar la inteligencia, en bien de aquel niño, que luego, sería un hombre mejor.

El maestro español (continúo enumerando sus virtudes) era, para los grandes, de amable y exquisito trato; salvo raras excepciones, era prudente, respetuoso y comedido. Solía ser en multitud de ocasiones –sobre todo en las ruralías- el memorialista que escribía cartas y documentos usuales; era consejero y asesor desinteresado de los que a él recurrían y siempre campeaba en él, la alta nota de la caballerosidad, siendo aquello que dijo el

autor de “Los miserables”, una luz que quería poner resplandor en los senderos, cosa que estorbaba al cacique, a esa lepra social que azotó a España, al bárbaro tirano que pisaba cervices de ignorantes. Éste, el cacique, era el enemigo poderoso, poderosísimo del maestro, ante el cual o se adaptaba, o se trasladaba, o sucumbía.

5. EL MAESTRO Y LA SOCIEDAD

Doblado y bien doblado el siglo XX, ya en los primeros resplandores de la era atómica, cuando el hombre hasta pasea por el espacio, quiero decir algo del maestro de estos tiempos, al que secamente se le llama “el maestro”, sin el “señor” de marras; y más todavía: se le dice con su miguita de ironía y despego “el maestro de escuela”, con lo que quieren significar que no es el profesor de la elegante academia o del pomposo colegio de pago, sino el maestro de la humilde escuela, frecuentada en su mayoría por los niños de condición humilde.

Podemos reducir hoy nuestras clases sociales a cuatro jerarquías, a saber:

a) La aristocrática, la de los rancios pergaminos, tengan o no tengan abundancia de dinero, que si hay escasez del “vil metal”, queda ella, la escasez, como borrada por el brillo de la prosapia, por la grandeza de la casta.

b) La alta burguesía, la de los ricos de antaño y hogaño, que aspira por la cuantía de su dinero, a confundirse con la anterior.

c) La clase media, formada por empleados en pequeño, pequeños industriales, comerciantes no de alto rango, etc... que sueñan con subir el peldaño anterior, huyendo, por lo tanto, del contacto con la

d) Compuesta por los trabajadores del músculo, artesanos, labradores de baja cultura (pegujaleros), menestrales, jornaleros y de allí para abajo todo lo que haya.

Los retoños de estas cuatro jerarquías precisan, claro está, ni más ni menos que maestros; maestros, en la verdadera acepción de la palabra.

Más no señor: la clase primera, llama a los suyos preceptores; la segunda, denomina a los suyos, profesores y la tercera y cuarta son las que a los educadores de sus hijos, dan el nombre de maestros.

Ahora bien, hay que decir, que en cuanto la clase media puede, por mejoramiento de fortuna o haciendo grandes esfuerzos económicos, separan a sus hijos de las escuelas del Estado, para que puedan codearse con lo de más elevada posición, porque ello da categoría, “viste mejor”, aunque luego, la procesión vaya por dentro; pero eso no lo ve la sociedad. Para los riquillos o aspirantes a riquillos es una aspiración el poder desviar a sus niños de la Enseñanza Primaria Nacional y respirar fuerte el día, que peor o mejor, pueden conseguirlo. Llega en bastantes casos su desfachatez a lamentarse delante del propio maestro, de que no pueda llevar a sus hijos al “colegio de pago” y cuando lo consiguen, lo suelen pregonar con la alegría de quien ha alcanzado una liberación.

Por tal motivo, la escuela clásica queda reducida en las grandes urbes; queda solo para el bajo proletariado, acentuándose así el pobre concepto que se cierne sobre ella y por ende, sobre el maestro que lo regenta.

Cierto que a la hora de la verdad, se ve en bastantes casos, que el nivel cultural de los educados en los centros de privilegio, no es más alto, sino que en muchos casos queda muy por debajo del de los pobres. Mas, al fin y a la postre, llena mucho el saco de la vanidad, el decir que se paga tanto y cuanto, que allí, en los centros elegantes todos son niños bien, (muchas veces de "casa mal"), pero, llevan su flamante, pimpante y boyante uniforme; de allí sacan bandas y medallas de honor, y eso enhuequece, hincha de satisfacción a los progenitores. No importa que en no contadas veces, el perro mal de tales academias y colegios, pueda estar carente del correspondiente título de capacitación, reclutándose de entre estudiantes pobres o fracasados; pero así y todo, es colegio de pago y los niños no tienen que codearse con la infancia desarraigada.

Queda la escuela clásica, la escuela nacional, relegada a las muy pequeñas entidades de población, en donde a los negociantes de este ramo de la actividad no les trae cuenta montar el lucrativo comercio de la Enseñanza Primaria.

¿Cuál es por tanto la situación del Maestro Nacional, del maestro de las clases populares? Sencillamente, desairada, triste y bochornosa. ¿Por qué?

Por esto:

En esta moderna sociedad, metalizada y adoradora del becerro de oro, el papel del maestro está en baja, porque ahora como nunca, está en auge aquello de "tanto vales cuanto tienes" y aquel donoso dicho de nuestro Quevedo, de "Poderoso caballero es Don Dinero".

Ya puede ser el maestro de gran valía intelectual; ya puede hacer milagros en su escuela; como todos saben que la nómina del educador es raquítica, como no le acompaña "don dinero", el maestro, al creer de ciertas mentalidades, el maestro solo puede ser considerado como un pobre diablo lleno de escaseces, que tiene que andar a la caza de una lección particular o una permanencia de diez duros. Por ello, unas veces provoca la risa, otras la compasión, y las más, el menosprecio.

Verdad, que en ciertas fechas, el ditirambo literario echa al vuelo las campanas de la adulación, en honor del Maestro; cierto, muy cierto que escritores y oradores, suelen entonar cánticos de sirena, arpegios de ruiseñores a su labor; ciertísimo, que en la propia capital de España, a bombo y platillo se le ha erigido un monumento; nada menos que todo un señor monumento, bajo el cielo velazqueño de Madrid.

"¿Qué más quieren?" se preguntarán algunos con hipócrita y cruel satisfacción, mientras el maestro ve con tristeza, con decepción, ¿y por qué no decirlo? con rencor, con un rencor muy natural y justo, que en la derrama de los coeficientes se le desprecia, se le aniquila, se le ignora y medio se viene a decir: "Anda, anda, paria del Estado; sigue tu eterna senda de ludibrio y desengaño".

Todos sabemos, que espíritus selectos, que mentalidades claras, en revistas y periódicos conscientes, han dado fuertes aldabonazos, para que oiga y despierte quien quiera, y pueda oír y despertar, pero todo han sido voces clamando en un desierto; toques de clarín en un campo sin guerra ni guerreros;

fogatas de artificio que apenas nacidas ya son muertas; vivos relámpagos en negra tronada, que al pasar, quedan más oscuro el paraje tempestuoso.

Yo digo:

¿Será que el maestro lleva en su sangre aquel su origen de esclavo en eterna inmanumisión? ¿Acaso obedece a que providencialmente tiene que seguir los pasos de su Divino y Alto Compañero Jesús de Nazaret, el Supremo Maestro, que como producto de su divina docencia cosechó burlas, persecuciones, sangre, lágrimas y espinas?

Pero luego, torno a pensar:

Si ello fuese así, no sería una excepción este destino del Maestro de España y puede que el de algún que otro país de rango similar al nuestro. Puesto que hay naciones en que el Maestro viene a ser de los primeros funcionarios públicos, en que la Escuela en general y la popular en particular está mantenida en candelero por los poderes públicos, este desdén no es universal, ni mucho menos, por lo que el maestro español y los que en España sienten hondo el problema de la Enseñanza Primaria, tienen derecho a “poner el grito en el cielo” ante este desdén social y oficial, que no puede calificarse, por no topar frase apropiada.

Más, la ironía, la cuquería (me parece demasiado dura la palabra desvergüenza) llegó a más:

No mucho después de abofetear por el poder ejecutivo al maestro, con coeficiente (al que algunos llaman deficiente), tan ridículo e injusto, el Ministro y el Director General del ramo, públicamente decían reconocer la injusticia de la postergación y que estaban insatisfechos por el trato dado al maestro. ¡Por Dios, señores, un poquito de formalidad! Pero ¿quién sino ustedes han intervenido en el guisote coeficiente? Ustedes y solamente ustedes, eran allí las voces que podían alzarse en su defensa. ¿Por qué no defendieron a capa y espada una causa a su parecer tan justa? ¿Por qué dieron paso al expolio?

¿O es que a los maestros les consideran chiquillos a quienes se les puede atizar cuatro sopapos, y cuando lloran y se lamentan se les puede consolar con hipócritas carantoñas o falsas promesas?

Otra falta de seriedad social y oficial para con el maestro es, o mejor dicho, fue ésta:

Ante la desbandada que se iniciaba porque ser Maestro en España era peor, no que ser pastor en América, sino en la propia estepa castellana, o porquero entre los encinares de Extremadura, para ver de contener esta deserción de la juventud del Cuerpo, se acordó darle provisionalmente una gratificación, en tanto y mientras se resolvía de una vez este problema.

¡Aquí fue Troya! Los periódicos y periodiquines, las revistas y revistillas (a excepción de las de casa), con titulares de a centímetro de altura, desataron el más desaforado y estrepitoso campaneó. Los maestros subieron al primer plano de la actualidad informativa y desde la urbe populosa hasta la aldea más diminuta y escondida, se supo, se creyó mejor dicho, que de allí en adelante, los Maestros nadarían en la abundancia, serían unos Cresas y no tendrían derecho a quejarse nunca más.

Mientras a otros cuerpos se les hacían mejoras de mucha mayor envergadura, pero “a la chita callando” sin que la prensa badajease, ni la opinión lo lanzase a los cuatro vientos. Con la gratificacioncita conseguida al Magisterio –que nada o poquita cosa resolvió-, se cumplió aquello de la fábula,

en que queriendo dar a luz los montes, luego de horriblos bramidos y espantosas convulsiones, parieron un ratoncillo miserable.

6. EL VALOR DEL MAESTRO

Es muy posible, que si alguien que no fuese maestro o estuviese versado en los problemas del Magisterio leyese con un poco de malicia o prevención estos escarceos, se dijese: “¿Es esto un estudio de la Enseñanza Primaria en España, o una fogosa, interesada y parcial defensa del Maestro Nacional español?”

Yo, tranquilamente contestaría:

Es lo primero y lo segundo; y más, lo primero, porque defender al Maestro poniendo las cartas boca arriba y llamando al pan pan y al vino vino, se defiende la Enseñanza Primaria.

A nadie puede pasarle desapercibido que el Maestro, después del niño, es lo más importante de una Escuela.

Dadme un maestro con un puñado de niños y os entregaré un escuela, tanto más buena cuanto mejor sea el maestro. Éste, él, el maestro donde esté con sus niños, allí habrá una escuela. Habrá una escuela si está en medio de un campo; la habrá si está dentro de una fábrica o una granja y habrá el señorío de una escuela, si ella cumple su misión en una caverna o en una tosca choza.

El maestro, para obrar como tal en casos extremos y excepcionales, no precisa más que una pizarra mural y unas tizas blancas y de colores. Agregado a esto un cuaderno y un lápiz o bolígrafo para cada niño, y tendréis una escuela, que puede ser formidable si lo es el maestro.

Un gran actor español decía que aunque declamase sus comedias sobre un simple tablado con una sábana por fondo, sería aplaudido.

Verdad decía, como podemos asegurar, que en donde esté un Sagrario habitado hay un templo y en donde el sol ponga su luz habrá alegría, ya la derrame sobre florida campiña, o ya la esparza sobre un montón de estiércol.

Porque el maestro es el corazón de la escuela, la cuerda más vibrante y armoniosa del instrumento educacional y por ello, tornamos a repetir, que donde haya un maestro eficiente, habrá siempre una eficiente Escuela.

Miel sobre hojuelas, si el maestro y los alumnos desarrollan su labor en magnífico local, rebosante de aire y luz, muy bien si, además, cuentan con abundante y pedagógico material. Pero que el maestro se ausente y habrá sido borrada la Escuela.

Luego ello nos lleva, como de la mano, a asegurar que todo lo que se haga en pro del maestro, redundará en beneficio de la escuela que aquel regenta.

Para mayor abundamiento de este aserto, vamos a poner un ejemplo:

Supongamos dos maestros a quienes llamaremos A y B.

El maestro A ha tenido la suerte de caer en un pueblo consciente, entusiasta de la enseñanza y además, de posibilidades económicas. Conociendo la escasa remuneración del maestro, influye sobre el Ayuntamiento para que le complete hasta donde el Estado tenía que llegar. Este educador, sino varea la plata, gana al menos para atender con cierta holgura a los menesteres de su casa y familia. Trabaja con placer. La escuela es para él, no

sitio de martirio, sino “lugar cobdiciadero”, como dijo nuestro Gonzalo de Berceo. A este maestro le revienta el optimismo por todos los poros de la piel; merced a su bienestar, trabaja y ríe, anima, juega y canta, sembrando contento, felicidad y afán de superación entre sus niños. Allí, la letra entra entre sonrisas y canciones; se ve la vida, a través de una lente de color rosado. Este maestro sacará en su día, para la sociedad, hombres contentos de sí mismos y cada uno habrá extraído de la Escuela un bagaje que le servirá mucho en su vivir cotidiano. Aquel pueblo, con el tiempo, será una feliz arcadia, un rincón de égloga, una antesala de paraíso.

Ahora, presentemos el segundo caso; el reverso de la medalla anterior.

El maestro B ha recalado en un pueblo que respira indiferencia respecto al quehacer escolar y deja a su maestro que se las componga como buenamente pueda. Este maestro es tan competente y entusiasta por la enseñanza como el anterior; pero el medio que le rodea es hostil y frío. Allí no hay ayuda, ni económica ni emocional. El educador, hombre sin más patrimonio que su título –y esto viene a ser lo corriente-, título que le produce un escaso haber, tiene que bogar como náufrago perdido entre olas furiosas; la barquilla de su hogar zozobra; la esposa y los hijos precisan, pero no se pueden allegar más que el pequeño haber, con el que pasándolo mal, puede tener para unos veinte días del mes.

Fácilmente podemos figurarnos cuál será el estado de ánimo de este maestro en su escuela; allí habrá un cuerpo, pero no un alma; es decir, allí no habrá maestro en el verdadero sentido de la palabra.

¿Cómo se va a ocupar con gusto y a plenitud de hijos de otros, cuando los suyos, los pedazos de su corazón viven una vida de amargura?

El natural mal humor de este maestro apabullado se reflejará en sus discípulos; aquella será una escuela sin risa y con dolor, el acíbar que rezumará al alma del maestro, como por ósmosis espiritual se irá infiltrando en el alma de los niños y brillará la alegría por su ausencia.

Así como el primer educador recoge flores y frutos culturales, haces de flores y cuévanos abarrotados de frutos apañados en campiña pródiga y fecunda, en la segunda Escuela, las flores serán punzantes cardos, frutos enclenques y amargos, como corresponde a un paraje de desolación y tristeza.

Este segundo pueblo que no espere su regeneración por la cultura y todo por unas miserables pesetas negadas para este menester, cuando quizá, para otro u otros de menor monta, se derramen con insensata prodigalidad.

El dinero invertido en la Escuela y por la Escuela, no es una letra que se gira a fondo perdido, sino con la seguridad de lograr en su día un respetable rédito.

Continuando con los alegatos en defensa del Magisterio, la Cenicienta de las clases estatales, de las clases que como ella son, o deben ser de alto rango, diré que de poco sirve abarrotar la Escuela por cuenta del Ministerio con cantidades masivas de libros; que de poco, de poquísimo valor escolar será, que se donen aparatos científicos, lotes de material moderno, ultra pedagógico, si no se tiene satisfecho al maestro. Todo ello será quemar dinero en balde; hacer caer una lluvia en terreno pedregoso; arrojar margaritas a puercos. Con un maestro suficientemente retribuido, ya hay material, ya hay fuego animador, ya hay escuela, ya hay educación y ya hay cultura.

¿Cuál será la causa de esta crisis en que está el Magisterio español, crisis que como no puede ser por menos revierte en la Primera Enseñanza?

Pueden ser varias. A mi juicio, la principal de ellas consiste en que las clases rectoras y acomodadas de la nación, tienen resuelto su problema particular o al menos, creen tenerlo con la enseñanza no estatal, con esa especie de establecimientos comerciales, que aparte de su crecido y propio patrimonio y sus grandes ingresos, cuentan en bastantes casos con la valiosa ayuda del Estado. Por algunas mentes ha cruzado la sospecha, de que la poca simpatía a la escuela popular y al maestro, es un deliberado propósito de barrer la Escuela Nacional del área española, con maquiavélicos designios. Nos resistimos a creerlo.

7. SUS ASPIRACIONES

A nadie creo que se le ocurra medir la cultura de un país, por la que alcancen las minorías más selectas, ya en dinero o ya en talento. La madre Patria tiene otros hijos, muchos más en número que los anteriores a los que por razón de ser más menesterosos está obligada a manumitir del servilismo de la ignorancia, si no quiere que sean un lastre que entorpezca la marcha general.

Es verdad, y esto hay que reconocerlo, que de cierto tiempo a esta parte se prodigan becas para las inteligencias de valía, pertenecientes a individualidades no adineradas. Así y todo, queda una grandísima masa que nunca contará con otro medio que el de los centros escolares primarios, llámense Colegios Nacionales, Grupos Escolares o simplemente lleven el viejo clásico nombre de escuelas.

Cultívese con cariño la Escuela; hágase justicia al maestro, al funcionario que a pesar de estar incomprendido y abandonado, ha tenido el gallardo gesto de hacer cara al temporal como marinero bravo y esforzado para cumplir no solo con su deber, sino hasta para llenar los pueblos de España de Bachilleres. En su alta misión de apostolado no ha vacilado en educar e instruir hasta a los hijos de aquellos que le han mirado de soslayo; él ha derramado por el agro nacional, virtudes de trabajo, fervor y patriotismo, hasta cuando ha visto flotando sobre sí y los suyos, el desdén siempre o casi siempre, la indigencia en muchos casos y la negra ingratitud con harta frecuencia. El maestro español ha sido sembrador de bonanzas y cosechador de tempestades; ha sembrado lirios y le han brotado espinas; y lo que es peor: a la hora de la verdad y después de halagüeñas promesas, cuando se ha hecho llover el maná presupuestario, el maestro a la puerta de su tienda, solo ha visto unos copitos miserables.

Gárrula y engañosa trompetería, le anunció la redención esperada desde hace dos centurias. Aquello le animó, le hizo sonreír de esperanza, porque el maestro, a fuerza de convivir con niños, es un niño grande y crédulo.

¡Qué anhelos florecieron en él! ¡Qué deseos de ver convertidas las ofertas en realidades!

Pero... ¡qué amargo desencanto, cuando se encontró mascando el desengaño!

¡Qué dios demande, a quien, o quienes sean la causa de tamaño desafuero, de injusticia tan notoria, por la amargura depositada en almas sencillas, en corazones humildes, que cuando abrían la boca para gustar la miel, cayó en ella y de ella al corazón, un torrente de acíbar!

También otros, hace veinte siglos, cuando aquel Maestro de maestros desde la Cruz, en el Gólgota, imploraba agua, agua que amortiguase el fuego de su infinita sed, al abrir la divina boca, la boca de las eternas enseñanzas, de las dulces verdades, de las parábolas de amor, vertieron en ella la hiel amarga que amargaría más su atribulado espíritu.

Solo deseamos que la comprensión abra los ojos y abra el corazón de quien pueda, deba y quiera enmendar este entuerto, enmienda que redundaría en favor de la Ética, la Justicia y el Progreso de España.

8. JUSTIFICACIÓN

No sé si en noble liza he roto unas lanzas en pro del Magisterio de España, o como Don Quijote, he embestido aspas de molinos “en mitad de su furia”.

Mi intención no ha sido dar palos de ciego, sino combatir por una causa a todas luces justa.

Hame determinado a ello, mi conocimiento de hace muchos años, acerca de cómo se ha desarrollado y se desarrolla la vida oficial y particular del maestro de Enseñanza Primaria.

He de confesar paladinamente, que pertenezco o mejor dicho, pertenezco a tal gremio (¡y a mucha honra!); y digo pertenezco, porque después de cuarenta y tantos años de vida profesional, he sido en jubilación trasladado por la ley, a ese desván de pasivos, a la manera de cuarto trastero, en que suelen aventarse con no muchos miramientos, aquellos útiles ya viejos, que en un tiempo, dieron un mejor o peor servicio a la casa.

“Claro” –habría quien exclamase después de leer este folleto- “¿Qué va a hacer el hombre, sino elogiar y defender lo suyo?”

Una vez escuché de labios de un rural y viejo campesino: “Arreniego yo del tendero que no alabe su tienda”. Esto es muy natural y muy cierto. Las familias se defienden; se defienden los pueblos y los estamentos y de este afán de loa, defensa y servicios de las patrias, ha nacido la palabra “patriotismo”.

Toda defensa es loable, si se hace en pro de una causa noble. Justa y noble creo que es la causa defendida por mí, y de ello no me arrepiento.

Puede que haya quien aprecie exageradamente en algunos de los conceptos por mí vertidos; puede que en vez de exageración sea ímpetu, desbordamiento del alma, calor entusiasta; lo considero disculpable, pues siempre merece disculpa, quien salga, aunque sea en tonos vivos, poco mesurados, en defensa de los suyos. Como he vivido tal vida durante muchos años, la conozco bien, la amo y por eso, procedo con alguna pasión.

Cuando yo apenas hollaba la senda de la Pedagogía, conocí a viejos sufridos y beneméritos maestros, que, ante mí, desplegaron su alma como se abre un abanico; ellos me hicieron ver lo bueno y lo malo –más malo que bueno-, de sus andanzas profesionales.

Luego, a lo largo de los años, yo mismo he palpado el quehacer escolar, y sus aledaños. Como el explorador, he atravesado ricas campiñas y setos floridos; pero también he tenido más veces todavía, que hacer escaladas, en cuya trepa han sangrado mis pies, por las aristas de los cantos, y mis manos, al tener que asirse a punzantes espinos.

Cuando ya me rondaba el ocaso profesional, maestros jóvenes, capullos apenas abiertos en el rosal de la Pedagogía, me han hecho depositario de sus anhelos, de sus amarguras, de sus decepciones.

Desgraciadamente, he presenciado una gran parte del doloroso éxodo del Magisterio; he visto y probado, cuan hirientes son los obstáculos que al maestro le salen al paso.

Pocas veces el educador en su postración ha visto que se le tienda una mano amiga y que, como Jesús a Lázaro, se le diga: “Levántate y anda”.

En tiempos pasados, fue víctima del cacique; le zarandeaba y molestaba a su placer. Aparte del cacique, tuvo otros enemigos –aunque no tan contumaces-, que también le amargaban algún tanto.

En las autoridades municipales, rara vez hallaba comprensión; en sus inmediatos superiores, no solía encontrar un eficiente amparo, aunque justo es decir, que algunos se desvivieron por atender y defender al maestro, no tomando su oficio, como hoscos fiscalizadores, sino como compañeros, como hermanos mayores del maestro, a quien guiaban, animaban y comprendían.

En los padres de familia, sí he visto casi siempre atenciones, sobre todo el maestro ejemplar; pero ellos, podían solo constituir una satisfacción interior para él, más no una defensa efectiva y de resultados positivos.

El panorama que hoy presenta la incompreensión del maestro; el abandono en que se le tiene; el desdén con que se le considera ante su inferioridad económica, son factores que me ha acuciado a rendir homenaje a una clase heroica que gana batallas sin derramamientos de sangre.

Advierto, que este bien modesto trabajo ha sido ejecutado solo para mi satisfacción personal, ya que ni vale, ni puede, ni quiere salir a la calle, como reumático en día lluvioso.

Así que, yo únicamente me conformo con saborear este dicho popular: “Debajo de mi manto, al rey mato” y.... ¡nada más... nada más!

9. ALGO MÁS

“El hombre propone, pero Dios dispone”. Finado y firmado lo anterior, al “nada más” que echaba la llave, he tenido que adquirir otra nueva marca “algo más”, porque los detritus han sido removidos, no para su aireación y salubridad, sino para que el hedor encerrado ocupe el ambiente.

Es necesario, pues, apostillar lo nuevamente ocurrido.

La prensa española –Dios la bendiga- y la totalidad de señores procuradores de las Cortes, en un afán de superación y ante la injusticia del agravio comparativo coeficiente del Magisterio, con el aplauso de todo el país, pusieron este asunto al rojo vivo, acordando nuestro Poder Legislativo y lo escribo sin ironía... que el coeficiente tan traído y llevado, campaneado y agitado, había de ser del tres coma seis (3,6), más un complemento anual de 36.000 pesetas, por barba y año.

El asendereado cuerpo, que ya se creía para in eternum bien sepultado, al ver que por unanimidad las Cortes, apadrinaron sus justas aspiraciones, creyeron que, por fin, había llegado la hora del “levántate y anda”. Pero una vez más, la burla –y esta vez más decepcionante y más sangrienta- hundió de un papirotazo a derribar el castillo de naipes.

El Gobierno del país, legisló contra lo legislado por los Procuradores, que se fijaba el coeficiente, no en el 3,6, sino en el 2,9, y que la gratificación, se fijaría, nadie sabe en qué, pero se espera que sea en una cosa exigua y ridícula.

Esto, ha acabado de aplastar definitivamente (¿ tiro de gracia?) a más de cien mil funcionarios, que pueden con razón decir:

“Ya ni en la paz de los sepulcros, creo”

El problema ha quedado peor, porque ahora se va columbrando claramente, que hay una polilla destructora.

Hoy por hoy y sabe Dios hasta cuando, el Magisterio Nacional de España, camina a su total ruina y extinción.

¿Volverá a surgir alguna vez como el “Ave Fenix” de entre sus cenizas?

Difícil es dar respuesta a este interrogante.

Lo que sí puede asegurarse, que la víctima de esta política educacional, a lo largo, más que a los propios maestros, perjudicará –y no poco- a un gran sector del país: al sector de las bajas capas populares de España y que este lastre, quiéranlo o no, dañará a toda la nación.

Desde ahora se puede sospechar con fundamento, que la decadencia de los muchos millares de los “Don Alquiborontifosios” (Pérez Galdós), arrastrarán en su caída a todo el país.

¿Es la causa el número y el precario estado económico? ¿Lo es una premeditada predisposición ideológica? ¿Consiste en imponderables que por motivos financieros, de gigantesco espíritu comercial quieren la acaparación del numerario estatal y no estatal para sus empresas? ¿Es que no conviene que despierten las potencias de tipo popular para que sociológicamente las aguas no se desvíen por nuevos cauces?

Interrogantes son estos, que no podemos contestar. No podemos más que lamentarlo, por los Maestros, por los niños de la gran masa, y como consecuencia de ello, por España. ¡Qué Dios quiera compadecerse de ella, y tenderla una mano poderosa y redentora!

10. LA LEY QUE VIENE

Han pasado años desde que se puso mano en este trabajo, que ahora como nunca puede llamarse pasatiempo.

Varias veces se le ha querido dar fin, pero al ir a sepultarlo por creerlo bien muerto y en franco finiquito, al querer expresar aquello de

“Mortus ets qui non rabea”,

entonar, por tanto, el doble de los broncos a la inhumación en el nicho del legajo y depositarlo en el cementerio del archivo, le sentíamos palpitar débilmente primero, luego con más fuertes sacudidas; creíamos percibir un hálito de respiro, luego un soplo fuerte, después una ventolera y hubimos de tener que suspender el sepelio, exclamando:

“¡Vivus ets qui patalea!”

Y esta vez, no han sido solo barruntos de resurrección, formas de “ser y existir”. No, ha sido y es nada menos que todo un estrépito, una convulsión grandiosa, un terremoto gigantesco, una demolición de la cúspide a los cimientos de todos los principios, órganos aparatosos, sistemas, artilugios, hasta no quedar títere con cabeza. Ni títere, ni titiriteros, ni tablados de Maese

Pedro en posadas de mala muerte y peor vida, ni farándula en los aldeorros, ni carpas en las villas y ciudades, ni circos de troníos en las grandes metrópolis.

Del blanco resplandor del “Libro Blanco” sobre la Educación y la Ciencia, como del frote de la Lámpara de Aladino brotó el Genio poderoso, que está llevando a cabo el AVATAR fantástico, que si bien ahora todo es duda, confusión, mareo, indecisión, etc..., cuando todo está organizado, ensamblado, construido ha de marchar todo miel sobre hojuelas y lo que ahora a alguien se le antoja crucigrama indescifrable, laberinto de Creta, callejón sin salida, luego al freír será el reír, y una nueva aurora resplandecerá por lo que antaño y reantaño, imperio de tinieblas y palos de ciego.

Por si nos es posible explicar algo, desentrañar algo, vulgarizar algo para su loa, veamos estos puntos que nos proponemos tocar, como otras tantas flautas puestas por casualidad a nuestro paso:

1. La educación y la instrucción de cada españolito hasta quedar convertido en un españolazo de utilidad, tanto la estatal como la privada, ha de ser total, totalísimamente obligatoria y gratuita.

Ningún hogar sea pobre, riqueza, rico o riquísimo, habrá de distraer un solo céntimo, en la formación educacional y cultural de su prole, hasta donde lo permita su capacidad.

2. Ya no habrá “Pirineos” discriminatorios y lo mismo puede escalar las sublimes alturas, el hijo del magnate que el del pobrete; que solo ha de atenderse a los altos valores intelectuales y morales con que Dios y la Naturaleza, hayan lanzado al mundo a toda criatura humana.

3. Es digna de asombro la gestación que se está llevando a cabo con formas, métodos y procedimientos de la Educación en sí y de sus facetas de enseñar e instruir, hasta el punto de que causa asombro, pasmo y maravilla, cómo se derrumban muros levantados por los que habíamos creído eminentes pedagogos y que ahora nos presentan como unos pigmeillos de tres al cuarto.

4. En cuanto al material pedagógico, se augura y asegura que en oposición a la paupérrima escasez del actual, ha de ser abundante, moderno y sobre todo gratuito. Y ello se comprende porque si ha de ser gratuita la enseñanza, no habría tales, si el material fuese una carga crematística, tanto para las familias pobres, como para las acomodadas. Ocurriría con ello, lo que ocurre a quien teniendo médicos en gratuidad, tuviese que pagar de su cuenta los fármacos. Algo y aun mucho de ello, pueden, podemos decir los que estamos a medio amparo sanitario, a la penumbra (que no a la sombra) de la Mutualidad de Enseñanza Primaria.

5. En las tareas escolares, ha de haber –ya se ensaya- una gran libertad (por algo se empieza) para que los alumnos, en asociación de equipos, marchen, investiguen, piensen, discutan, resuman y ordenen temas, casos, problemas, cometidos, etc, pudiendo, si así lo consideran conveniente, consultar aclaraciones al Maestro, reclamando material bibliográfico o permitirle que les eche, con mucha discreción y disimulo, una manita.

6. Aparte de estos equipos, la enseñanza ha de ser individualizada; esa ha de ser la tendente preocupación del maestro, sea cuales quiera el número de alumnos que le estén encomendados. Se acabó ya el viejo dicho de “lo dijo el maestro, verdad es”. El maestro con arreglo a las muchas tendencias, más que una jerarquía, ha de ser a manera de un asesor, un consejero, que si se le permite puede unirse al equipo, como una abeja más para la fabricación y melificación del panal de la sabiduría.

7. Más innovaciones hay, pero las dichas y las calladas son “tortas y pan pintado”, si las comparamos con la reina de todas las demás. Hela aquí:

Se está a la espera de que el B. O. del Estado de un plumazo o de un papirotazo de decreto incubado ya en una ley (la de Educación General Básica) haga desaparecer la figura tan clásica y arropada en España del Maestro de Primera Enseñanza o Maestro de Escuela, figura que se esfuma, que se deshace, que se desvirtúa y aniquila, para dar paso a la del Profesor de Enseñanza General Básica.

CUENTO: MISERICORDIA

D. Adolfo Izquierdo Elena (1895-1975)

Maestro de Enseñanza Primaria

Noviembre 1950

¡Pobre Chiruco!

¿No le conocéis?

Pues Chiruco es un angelote, que por un descuido, hubiese dado un traspíe en el Cielo y hubiese caído a la Tierra.

Para ser un ángel, o por lo menos lo más parecido a un ángel, Chiruco tiene una hermosa cara con hermosos ojos y una cabellera ensortijada, que tira a rubia.

Pero de angelical, tiene otra cosa mucho mejor: el alma.

Chiruco viene a ser el compendio de todas las bondades; el resumen de todas las simpatías infantiles.

Nada extraño resultaría, que Chiruco tuviese un humor agrio.

¿Qué por qué?

Pues porque es un niño sin hogar fijo –aunque posea muchos-, y porque sus padres al morir tempranamente le dejaron en doble orfandad.

De no haber velado por él, a manera de una providencia especial, Chiruco sería un niño abandonado, de esos que andan en boca de romances de ciegos y pordioseros en que se le pinta, errabundo de pueblo en pueblo y de puerta en puerta, muertecito de frío y desmayado de hambre.

Más no creáis que Chiruco anda en tales trotes, implorando la caridad.

No; Chiruco no necesita implorarla, porque ella, la caridad, viene a él con las manos tendidas.

Nuestro niño, repetimos, quedó totalmente huérfano, cuando era ya un infantito avisado.

No, no fue acogido en ningún establecimiento benéfico, porque Chiruco no vivía en ninguno de esos pueblos espiritualmente fríos, egoístas, inhumanos, que describen las coplas; esos pueblos, en que

“ya no hay caridad,
Ni nunca la ha habido,
Ni nunca la habrá”.

Allí, en aquel de Chiruco, la hubo siempre y en Chiruco floreció y brilló, cual florece el almendro, casi en invierno y cual brilla el sol al disiparse la tormenta.

Chiruco perdió un hogar, pero ganó un puñado de ellos.

Hasta aquellos que gozaban alguna fama de avaricia y sordidez, entreabrieron sus manos de vez en cuando, dejando filtrarse por entre los secos dedos de uñas negras, algunos cuartos que pasaban a enriquecer el acervo del fondo depositado en casa del Señor Cura, para el sostenimiento del rapazuelo.

Cuando Chiruco quedó en doble orfandad y en triple pobreza, a nadie se le ocurrió depositarle en ningún caritativo orfanato. Los hijos-niños de aquel pueblo no supieron lo que era un hospicio, ni los hijos-ancianos, que cosa fuera un asilo.

Así que, casi sin convocatoria previa, una mañana de sol propicio y cielo azul, a la salida de misa, bajo una acacia pomposa que sombreaba el atrio surgió de “motu proprio” la asamblea, luego que los viejos carraspearon, guiñotearon los ojos para acomodarlos a la luz fuerte, y los jóvenes hablaron de proyectos festeros para el día.

En cuatro palabras, estando en medio el señor Cura, se convino en que, Chiruco sería hijo predilecto, predilectísimo de aquel lugar, en que las obras de misericordia no servían solo para los muchachos las recitasen en voz cantarina en la escuela y en la catequesis.

No; en aquel lugar, no eran frases rutinarias, que apenas pronunciadas las arrastra el viento.

Chiruco sería allí, el más rico del lugar, porque a su disposición, quedaban las riquezas de todos los ricos y hasta la pobreza de todos los pobres.

Por algo dijimos que Chiruco debió de ser un ángel caído del Cielo, no sabemos si por permisión de Dios o por descuido providencial del guarda-ángeles de la Gloria.

Se reveló su condición angélica, de múltiples formas y en múltiples ocasiones. Por ejemplo: Chiruco, como todo niño de aquel pueblo modelo, ingresó a su tiempo en la Escuela, de la que diremos, abriendo aquí un inciso, que no era a modo de pocilga, sino a manera de Ejardín para humanas flores.

Pronto nuestro niño resaltó por su aguda inteligencia. Aquel chicuelo, se sorbía las enseñanzas, las retenía y las ejecutaba con la perfección de un niño superdotado.

Y no es que fuese un escolar que se abstrajese de todo para entregarse solo a las disciplinas.

No; Chiruco era un niño alegre, vivaracho, travieso si cabe, pero con travesura simpática.

En los juegos, era como el numen de su sabor, de su alegría. Si él no estaba, parecía que les faltaba algún condimento esencial. Chiruco sabía darles realce; y sobre todo, se las amañaba, para suavizar y extinguir los

altercados que en ellos surgen; las porfías agrias, y restablecía la justicia infantil en su plenitud, de un modo, que ojalá supiesen imitar los grandes.

Por eso, los juegos infantiles en aquel pueblo, nunca degeneraban en pedreas; en competiciones brutales con mechones de pelo entre los dedos, ni en batallas con trofeos de chichones y ojos tumefactos. Aquello, era una perfecta paz octaviana.

Los chiquitajos reconocían su superioridad en todo y espontáneamente – sin esfuerzo intencional por parte de Chiruco- siempre la dirección de todo recaía en él. En ningún niño brotaba la envidia ni la malquerencia; si alguna vez de labios de alguno salía alguna frase que pudiese molestarle, pronto con palabras o con obras era rectificada.

Total, que Chiruco era allí el gallo, sin haber tenido necesidad de izar su cresta, ahuecar sus alas, ni arquear su espinazo.

Hasta las chiquitas sentían admiración por él. No solo era siempre respetuosísimo con ellas, sino que evitaba el que los demás niños las perturbasen en el juego de “la comba”, ni partiesen la rueda, en el de la “viudita” o del “matarile”. En premio, ellas le sonreían y hasta le obsequiaban con inocentes miradas querenciosas.

Total, que Chiruco, no por servilismo, sino por bondad natural, correspondía a la paternidad de aquel pueblo, con verdadera gratitud de hijo.

Cuando estuvo en edad de discernir, se percató de su situación, y de cuánto por él hizo y estaba haciendo aquel vecindario. Más, su amor propio, en nada se resintió; no fue martirizado por complejo alguno. No se consideró amparado por la caridad, sino como hijo de ella misma, como fruto de su savia; caridad encarnada en aquel pueblo que debía descender del buen samaritano del Evangelio.

Chiruco se consideraba como un hijo más de aquellos vecinos; tenía pues muchos padres y muchísimos hermanos, por eso, tenía también más penas y más alegrías que nadie. Cada contrariedad de alguien le golpeaba en el corazón; cada satisfacción ajena, la saboreaba él, como propia.

Así pasaban los días, los meses y los años y Chiruco, como Jesús-Niño, crecía en gracia, en bondad y hasta en sabiduría, delante de Dios y delante de aquel pueblo que le adoptó por hijo.

Sí; también creció en sabiduría.

A los doce años, nada o muy poco tenía que enseñarle aquella Escuelita Primaria que frecuentó desde los seis. El Maestro que la regentaba, venía considerando a su alumno, visto a través del prisma de la Pedagogía, como un caso pasmoso de super y archisuperdotación.

¡Lástima, -solía lamentarse en el casinillo- que Chiruco no pueda frecuentar los centros superiores de la alta cultura!

Aquella lamentación del Maestro, recorrió el pueblo, como un treno que ponía tristeza en los corazones. En el alma de cada vecino, se clavaba como espina dolorosa.

Pero un día, en el propio casinillo, empezaron a escarbarla para echarla fuera. Después de haber saboreado un buen número de contertulios el

aromático café; haber sorbido a pequeñísimos tragos el dorado coñac y haber hablado de temas de tipo nacional, regresaron a lo local y la queja del Maestro, con zumbido de molesto tábano, cosquilleó sus orejas, y como a manotazos trataron de ahuyentar al moscón:

¡No!, ¡no!... De ningún modo, malograrse aquel talento; no podía consentirse, que aquella flor se secase sin fructificar.

¿Qué no podrá estudiar?

¡A otro perro con ese hueso!

Chiruco tenía todo lo que precisaba: talento, porque Dios se lo había dado, y dinero, porque se lo darían ellos. Mejor dicho, era suyo, porque lo que tienen los padres es de los hijos, y Chiruco era hijo de ellos.

En un dos por tres, despejaron la nube; la tronada y el granizo no malograrían la cosecha de aquel campo, que se mostraba tan risueña y esperanzadora.

Sin alharacas, como la cosa más natural, se abrió una suscripción, que cuando se cerrase, el Sr Cura y el Alcalde administrarían depositando los fondos allegados y que se allegasen en la Caja de Ahorros de la Villa.

En pocos minutos, las ofertas de los allí presentes mostraban un buen número de miles de pesetas.

Por casualidad, cayó por allí el buen Párroco; al enterarse del sublime gesto, lloró de emoción y en un raptó de admiración y entusiasmo, se irguió, tendió la diestra y exclamó: “¡Yo os bendigo en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo!”

No quedó nadie, sin correr a aportar su óbolo grande o pequeño. No fue por cierto escaso, el de algunos que tenían fama de tacaños.

De todos, el más conmovedor fue el de los niños, que entusiasmados, entregaron las perrillas que tenían para juguetes y caramelos.

Chiruco no defraudó a su pueblo-padre.

Hizo su larga carrera, no a lo sopista ni en la estrechez de un mal pupilaje. El padre-pueblo quería que su estudiante pudiera codearse con holgura, con la flor y nata de sus compañeros, que para eso era rico ¡muy rico! ¡Podía contar con las riquezas de todos los vecinos!

Y Chiruco destacó; destacó como un astro de primerísima magnitud en cielo tachonado; quiero decir, que descolló brillantemente en todos los círculos culturales. Era un portento; un portento en inteligencia, en caballerosidad... en todo lo que a un joven le hace ser admirable.

Periódicos y revistas de fuste, se ufanaban en su firma. Academias y Ateneos solicitaron sus conferencias.

¡Se le tenía por un monstruo de sabiduría!

El pueblo, su pueblo-padre, vibraba de entusiasmo.

¡Allí estaba su Chiruco...! Su Chiruco, que daba sopas con honda a todos los señoritingos –era su expresión- de la capital y muchas leguas del contorno.

Cuando en las vacaciones regresaba a sus lares, era para el pueblo gran gozo, porque allí le tendrían unos meses entre ellos.

Él era como siempre, sencillo, bueno y cariñoso para todos ¡Cómo que era su hijo! Como que ellos -todos los vecinos grandes- eran sus padres! ¡Cómo que todos los vecinos jóvenes eran sus hermanos!

Las buenas acciones piden a grito vivo una recompensa y aquel pueblo la tuvo.

Chiruco, poco después de haberse doctorado en Derecho con premio extraordinario, en unas reñidísimas oposiciones, obtuvo la cátedra de Derecho Político de la primera Facultad de España. Años después sus triunfos en la cátedra, en el periodismo y en el foro, le llevaron como en volandas a un importante Ministerio del Gobierno del país.

Su padre-pueblo estallaba de gozo. Ellos, sus convecinos, se consideraban encaramados de un salto de titán, a la gobernación de la Patria, que era como haber saltado hasta las más altas cumbres.

¡Sí señor! Porque aquel Excelentísimo Señor Ministro –no les cabía la frase en la boca-, era de ellos; del alma de ellos; ellos le habían dado aliento, puesto alas; le habían lanzado, y él, volando con la majestad del águila se había posado en aquella cumbre y en ella cantaba con la sonoridad y poderío de un gallo gigante.

Con sola esta satisfacción se consideraban reterpagados; pero Chiruco no era del mismo parecer.

Él, no por pagar, que sabía el desinterés de los suyos, sino por complacerse a sí mismo, acabó por convertir a su pueblo en un verdadero paraíso, en donde el bienestar tenía su trono.

Cuando podía disponer de algunos días libres, allá iba, sin escolta ni boato a convivir con los suyos, en una casita humilde que se hizo construir.

Para honrar a su pueblo, le entregó su propia carne y sangre, porque de allí eligió esposa.

De este modo, Chiruco, -no consintió que allí se le llamara de otro modo- siguió compenetrado, incrustado en su antiguo hogar, que era el pueblo entero.

Años y más años, aquel lugar fue próspero, feliz y dichosísimo.

¡Y es, que la misericordia sube al Cielo, y centuplicada cae derramada en lluvia de bendición, sobre los misericordiosos!

MEDITACIONES DE UN ANCIANO

Se mira el viejo en sí, como en espejo,
cuyo terso cristal está velado,
por un aliento oscuro que le empaña:
el hálito bien triste de sus años.

Alza la vieja testa pelambrosa
y contempla aquel sol que en el espacio,
a pesar de su mayor vejez, presenta
las hebras encendidas de sus rayos.

El gran peñasco mira con tristeza
en que sus abuelitos se sentaron
al ver que capa de dorado musgo
cubre los alifafes de los años.

Luego, se fija en bella flor lozana
que se balancea en flexible ramo
en la que hace la linda mariposa
atalaya de luz, balcón y tálamo.

El viejo meditando con tristeza,
mastica su vejez, su desamparo:
él no es flor, él no es sol, él no es granito.
¡Solo es carne mortal!..¡polvo!..¡gusanos!...

Pero observa después, que el sol declina;
que no se pone ya gris y feo, el cancho,
y que una brisa del ocaso rompe
la flor de verticilos tan gallardos.

Ya, no se mira el viejo en sí; se anima.
Endereza el mirar, arriba, al alto
y en él, brilla la luz de la esperanza,
y así medita, al observar los astros:

“Me dan pena, aquel sol a quien las sombras
en tan pocos minutos, han borrado;
la flor marchita y el peñasco muerto...
¡Ellos no ven, pero yo sí, el espacio!”

Adolfo Izquierdo Elena (1895-1975)

Octubre 1956

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: DEL INSTRUCCIONISMO INTELLECTUALISTA AL HOLISMO EDUCATIVO.

José Domínguez Rodríguez

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre cambios educativos, reformas educativas y renovación pedagógica. Relata el origen histórico del instruccionismo intelectualista y del holismo educativo y su entrada simultánea en los sistemas educativos unificados. Muestra que la coexistencia de ambos se configuró como un sincretismo caótico de paradigmas educativos y didácticos antagónicos que constituyen una fuente permanente de contradicción. Por último, describe la renovación pedagógica como el esfuerzo constante por superar el instruccionismo intelectualista y promover el holismo educativo o “educación integral”.

PALABRAS CLAVE

Cambios – reformas – renovación – instruccionismo – holismo – sincretismo - paradigmas.

ABSTRACT

This paper examines the relationship between educational changes, educational reforms and educational renovation. It explains the historical origin of the theoretical instructionism point of view, and educational holism and their simultaneous entry into the unified teaching systems. It shows that the coexistence of both of them has been configured as a chaotic syncretism of antagonistic educational and didactic paradigms that are a permanent source of contradiction. Finally, it describes the educational renovation as the continuous effort to improve the theoretical instructionism viewpoint to promote an educational holism or “comprehensive education” paradigm.

KEYWORDS

Changes – reforms – renovation – instructionism – holism – syncretism - paradigm.

1. INTRODUCCIÓN.

En un número monográfico de la revista *Tendencias Pedagógicas* dedicado a la renovación pedagógica, parece oportuno hacer una reflexión sistemática sobre la misma: sobre su necesidad, su finalidad, su utilidad, sus dificultades y sus estrategias. Como punto de partida para centrar esta reflexión sistemática puede resultar útil tematizar la renovación pedagógica formulando algunos interrogantes que nos introduzcan en la problemática de fondo. Entre ellos, destacamos los siguientes: ¿En qué consiste la renovación pedagógica? ¿Es necesaria la renovación pedagógica a pesar de las recientes reformas educativas y los constantes cambios y reajustes educativos? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con la situación cambiante de los individuos como educandos y como ciudadanos? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales aceleradas y profundas que provocan los actuales procesos de mundialización? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con los grandes problemas de la humanidad: guerras, desplazamientos de miles de seres humanos buscando refugio y asilo político, enfermedades y pandemias, hambre, carencia de educación, explotación laboral, sexual y militar de los niños/as, precariedad laboral y desempleo de los adultos, contaminación de la atmósfera, de los ríos, de los lagos y de los mares, deforestación, destrucción de la biodiversidad, cambio climático y destrucción del ecosistema planetario?. Si pasamos de los retos que proceden del contexto exterior a los retos que se plantean en el seno de los sistemas educativos también surgen interrogantes graves y complejos sobre la renovación pedagógica, como los siguientes: ¿Qué problemas plantea a la renovación pedagógica la coexistencia de dos paradigmas globales de la educación básica antagónicos en los sistemas educativos vigentes: el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*? ¿Qué problemas plantean a la renovación pedagógica los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos que integran los dos paradigmas globales mencionados? ¿Cuáles son los mayores obstáculos que plantean los sistemas educativos actuales a la renovación pedagógica? ¿Cuál es el ecosistema educativo ideal para desarrollar una renovación pedagógica constante, eficaz y eficiente? Si no existe ese ecosistema educativo ideal, ¿qué podemos hacer?

El conocimiento acumulado sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica es ingente, múltiple, heterogéneo y contradictorio. En un artículo no podemos abordar toda la problemática aludida ni todos los dilemas y contradicciones que surgen del conocimiento disponible. No obstante, intentaremos dar una visión panorámica a partir de las siguientes hipótesis:

1. La renovación pedagógica consiste en abandonar las concepciones reduccionistas de la educación básica, como el *instruccionismo intelectualista*, y promover un *holismo educativo* cada vez más amplio, coherente y sólido.
2. La renovación pedagógica es necesaria para traducir las reformas educativas plasmadas en las leyes en prácticas educadoras eficaces, para ajustar de modo constante la actividad educadora de cada educador y de cada centro a las necesidades diversas y cambiantes de los educandos y para promover la mejora continua de la educación en

función de los retos que plantean los cambios económicos, sociales, políticos, culturales y científicos, de manera que se eviten los grandes desfases entre la praxis escolar y la evolución de las sociedades y de la humanidad.

3. El mayor obstáculo para la renovación pedagógica es la carencia de un consenso social sobre los fines generales de la educación básica, abiertos y flexibles, que orienten el rumbo hacia las metas comunes deseables y posibles. Este consenso no debe ser dogmático, ni fanático, ni impuesto desde el poder, sino construido desde abajo mediante el diálogo, el debate y la negociación, de manera que sea respetuoso con los intereses legítimos de los individuos y de los colectivos minoritarios y busque la armonía y no el enfrentamiento.
4. Dentro de los sistemas educativos el mayor obstáculo para la renovación pedagógica es la coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica – el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo* – con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Sería necesario fusionarlos en un solo paradigma. Pero esa fusión es muy compleja, porque exige desmontar convicciones y creencias procedentes de tradiciones seculares y renunciar a intereses que se consideran irrenunciables por ser justos y legítimos.
5. El tercer gran obstáculo para la renovación pedagógica es la carencia de una formación inicial y permanente de todos los educadores/as escolares orientada a la renovación pedagógica continua de la actividad educadora.
6. El ecosistema educativo ideal para una renovación pedagógica constante, eficaz y eficiente es el consenso social, surgido del debate, del diálogo y de la negociación, sobre un paradigma global de la educación básica ético-crítico, personalista, democrático, democratizador, profesionalizador y ecologista.
7. Los referentes fundamentales para consensuar socialmente ese paradigma son: el derecho individual a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal de cada educando; los derechos del niño en la sociedad y en la escuela, los derechos humanos y libertades fundamentales individuales; los derechos sociales, económicos, políticos y culturales constantemente actualizados en función de la evolución de las necesidades y problemas de los individuos, de los diversos colectivos, de las sociedades y de la humanidad; la nueva comprensión de los seres humanos que aportan las ciencias antropológicas, especialmente las neurociencias; la nueva comprensión de las sociedades humanas y de la humanidad que aportan las ciencias sociales; la nueva comprensión del ecosistema planetario y de la biodiversidad que aportan las ciencias naturales; la nueva visión epistemológica del pensamiento complejo.
8. Las orientaciones estratégicas para combatir los obstáculos e impulsar el desarrollo de la renovación pedagógica son básicamente las dos siguientes: a) promover el debate y la búsqueda de consenso sobre la renovación pedagógica en todos los foros educativos: en los centros, en las asociaciones de educadores/as, de madres y padres y de alumnos, en las concejalías municipales de educación, en las Consejerías

autonómicas, en las Facultades de Educación, en los movimientos de renovación pedagógica (MRP) y en otros movimientos sociales relacionados con la educación escolar o extraescolar, en los sindicatos y partidos; b) promover proyectos de renovación pedagógica desde los centros y municipios, recabando el apoyo de las Administraciones Educativas y la aportación de recursos.

2. MÉTODO

Para comprender y valorar adecuadamente los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica, que pretenden mejorar los procesos y los resultados de la actividad educadora, parece que lo más conveniente es utilizar un método de hermenéutica histórica y sociológica. No basta un relato lineal narrativo de los hechos y datos históricos ni una descripción fenomenológica de lo que acontece diariamente en la praxis de los educadores/as. Es necesario averiguar y localizar con rigor los planteamientos ideológicos relevantes que inspiraron la construcción histórica de los sistemas educativos contemporáneos y de sus continuas reformas hasta llegar a su configuración actual. Igualmente, es necesario averiguar e identificar con precisión los planteamientos ideológicos relevantes que inspiraron las reformas y las innovaciones educativas actuales y las posturas de colaboración o de resistencia frente a ellas de los educadores/as, de los educandos, de sus familias y de los ciudadanos en general. La hermenéutica histórica y la hermenéutica sociológica deben buscar una respuesta convincente a los siguientes interrogantes: ¿Para qué se promovieron en el pasado y se promueven en el presente los cambios educativos, las reformas educativas y las innovaciones pedagógicas? ¿A quiénes beneficiaron o benefician los cambios educativos, las reformas y la renovación pedagógica? ¿Qué valoración ética merecen sus resultados? Podríamos continuar formulando otros interrogantes igualmente relevantes para mantener una actitud crítica en toda investigación. Pero estos parecen suficientes.

3. PARTICIPANTES

Teniendo en cuenta la naturaleza del tema investigado y el método propuesto, parece acertado, imitando a Platón, establecer un diálogo-debate, invitando como participantes a protagonistas destacados de la educación en el pasado y en el presente: pedagogos como Rousseau, Basedow, Pestalozzi y Fröbel, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Freire; constructores y reformadores de los sistemas educativos, como Condorcet, W. Humboldt, Jules Ferry, Quintana, Luzuriaga; Filósofos como Kant, Fichte y el “Círculo de Weimar” y todos los estudiados por Abbagnano y Visalberghi (1969); promotores de movimientos de renovación pedagógica, como Giner de los Ríos, Cossío, Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Luzuriaga; Asociaciones de educadores como la Liga Internacional de la Educación Nueva fundada en 1920, que en 1938 contaba con tres millones de afiliados, la actual Alianza Global para la Transformación de la Educación (GATE) y los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) españoles.

4. MATERIAL

Actualmente disponemos de abundante material para organizar una mesa redonda de diálogo-debate entre participantes de distintas épocas, aplicando el método propuesto de hermenéutica histórica y sociológica a los cambios educativos, a las reformas educativas y a la renovación pedagógica. Es cierto que los investigadores especialistas siempre señalan algunos aspectos que no han sido investigados con la profundidad y extensión que merecen. Sin embargo, el problema más complejo que se plantea a los educadores de base, que viven agobiados y perplejos por la complejidad, la incertidumbre y las urgencias inaplazables de su actividad cotidiana, consiste en un sentimiento de impotencia para procesar la cantidad abrumadora de información de valor desigual, que le ofrecen multitud de libros, artículos e Internet sobre cada uno de los aspectos de su actividad educadora, un sentimiento de impotencia para seleccionar la información más valiosa y construir con ella una visión personal coherente y responsable. Tampoco les resulta fácil encontrar visiones panorámicas sobre la actividad educadora y criterios sólidos para su autoformación permanente. Muchos educadores/as de base van descubriendo por azar o por ensayo y error lo que más necesitan para desempeñar su tarea cotidiana. Su formación inicial no les preparó para el cambio continuo y la autoformación permanente. A pesar de lo dicho, los educadores/as españoles/as cuentan actualmente con suficientes materiales de calidad en castellano sobre los aspectos más relevantes de su actividad educadora. Sin pretender ser exhaustivos, mencionamos a continuación algunos que consideramos útiles y solventes:

1. Historias de la educación, de la construcción de los sistemas educativos y de sus reformas, de la evolución de las políticas educativas, de la educación comparada y de las aportaciones de los pedagogos y filósofos de la educación más importantes (Moreno, Poblador y del Río, 1978; Mialaret y Vial, 1981; Bowen, 1992; Abbagnano y Visalberghi, 1969; García Garrido, 1993; Pedró y Puig, 1998; Tiana y otros, 2009; Delgado Criado (Coord.), 1994; Cuesta, 2005; Viñao, 2004).
2. Traducciones y Reediciones de obras de los grandes pedagogos, como Comenio, Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Dewey, Decroly, Freinet.
3. Diccionarios de Pedagogía y de Didáctica (Luzuriaga, 1966; Mata, Diéguez y Bólvivar (Coord.), 2004).
4. Investigaciones y reflexiones sobre los cambios educativos y las reformas educativas (Fullan, 2002, 2004 y 2007); Hargreaves y otros, 2001; Hargreaves, Learl y Ryan, 2002; Popkewitz, 1998; Escudero, 2004); Investigaciones sobre el pensamiento neoliberal y el giro neoliberal de las reformas educativas (Laval y Dardot, 2013; Pérez Gómez, 1998; Jurjo Torres, 2001; Apple, 2002; Whitty, Power y Halpin, 1999); investigaciones sobre las reformas educativas españolas (Viñao, 2004; Puellas, 1999; Escudero, 2004; Bolívar y Diéguez, 2002; Menor y Moreiro, 2010; Varela (Ed.) y otros, 2007).
5. Tendencias pedagógicas del siglo XX y del siglo XXI (G. Avanzini, 1977; A.A. V.V., 2000; Carbonell Sebarroja, 2015).

6. Monografías y artículos sobre la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1925 y 1966, Filho, 1964; Del Pozo Andrés, 2009; Ferrière, 1982); sobre holismo educativo o educación holística (Yus Ramos, 2001; González Garza, 2009; GATE, 1990); sobre la educación comprensiva (Ferrandis, 1988; Román, 1990); sobre currículum (Apple, 1986; Gimeno, 1985 y 1988; Gimeno y Pérez Gómez, 1985 y 1995; Goodson, 1995; Hernández y Ventura, 2000; Zabala, 1999; Bolívar, 2008; Jurjo Torres, 1994 y 1998).
7. Renovación Pedagógica y MRP (Pericacho, 2014; Congresos de los MRP, 1983, 1989 y 1996; Revista de Cuadernos de Pedagogía, 1975-2015).
8. Alternativas a la educación actual (Darling-Hammond, 2001; Hargreaves, 2003; Delval, 2002; Imbernón (Coord.), 1999; Gimeno y otros, 2006; José Domínguez, 2005, 2007 y 2012; Carbonell, 2015).
9. Formación del Profesorado (Escudero y Gómez (Edit.), 2006; González Gallego (Coord.), 2010; Liston y Zeichner, 2003; Imbernón, 2007; Domínguez, 2014; Bolívar, 2006).
10. Las aportaciones de las revistas especializadas de las Facultades de Educación abordan todos los temas mencionados y generalmente es posible acceder a sus artículos a través de Internet.

5. PROCEDIMIENTO

Al hablar de los participantes, hemos sugerido el procedimiento que nos parece más adecuado: establecer un diálogo-debate sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica para que interlocutores de distintas épocas nos aporten sus puntos de vista convergentes, divergentes o antagónicos. En un artículo modesto y breve, como éste, limitado en el tiempo de elaboración y en el espacio de exposición, sólo podemos hacer un primer intento. Pero nos parece una idea prometedora establecer ese diálogo-debate, aportando textos literales y síntesis de las aportaciones de pedagogos, filósofos, reformadores de la educación, historiadores, sociólogos, investigadores, promotores de las diferentes pedagogías contemporáneas, defensores de la primacía del currículum sobre los educandos y demás componentes de los sistemas educativos (*instruccionismo intelectualista*) y defensores de la primacía del educando sobre el currículum y los demás componentes de los sistemas educativos (*holismo educativo*).

En este artículo seguiremos el siguiente orden.

1. Clarificar los conceptos de cambios educativos, reformas educativas y renovación pedagógica y sus mutuas relaciones.
2. Presentar sintéticamente la génesis histórica del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* que coexisten en los sistemas educativos, indicando cuándo, cómo y por qué se instalaron en ellos.
3. Influencia del *instruccionismo* y del *holismo* en la construcción y en las reformas de los sistemas educativos.

6. RESULTADOS

Parece conveniente partir de una consideración general sobre el cambio universal e incesante que constituye el contexto retador y desafiante que provoca la necesidad de los cambios educativos, de las reformas educativas y de la renovación pedagógica. El paradigma científico actualmente hegemónico nos informa de que todo lo que nos rodea, próximo o lejano, infinitamente pequeño o infinitamente grande, visible o invisible, consciente o inconsciente, conocido o desconocido, está inmerso en procesos inexorables e incesantes de cambios y mutaciones, de transmutaciones y transformaciones o de metamorfosis constante. Cada uno de nosotros estamos sometidos a un proceso de metamorfosis desde nuestro estado de cigoto hasta nuestra muerte. El proceso dinámico y evolutivo del universo desde el *bing-bang* primitivo incluye la evolución de nuestra galaxia, de nuestro sistema solar, del planeta Tierra como ecosistema, de la biodiversidad que genera, de la humanidad que lo habita, de la ontogénesis biológica y cultural de cada ser humano.

Actualmente, los humanos tenemos una fuerte experiencia y una aguda conciencia de la fuerza arrolladora de los cambios que destruyen nuestras creencias, convicciones y valores tradicionales, el legado cultural de nuestros antepasados, nuestras costumbres, nuestras condiciones y formas de vida, nuestro hábitat: cambios económicos, sociales, políticos, religiosos, ideológicos, filosóficos, científicos y tecnológicos; procesos de mundialización o globalización, cambios demográficos, flujos migratorios, guerras y movimientos de desplazados y refugiados, concentración en las grandes urbes, configuración multicultural de las sociedades; pobreza, hambre, enfermedades, pandemias, destrucción sistemática del ecosistema planetario, precariedad laboral y desempleo crecientes, acumulación de la riqueza mundial en pocas manos, explotación laboral, sexual y militar de millones de niñas y niños. Todos estos cambios nos sumergen en un mundo desconocido cargado de incertidumbres, de amenazas, de riesgos y desafíos.

Los cambios no siempre son para mejor. Muchos son para peor. El ideal de progreso de la modernidad creó la falsa esperanza e ilusión de que la ciencia, la tecnología y la educación (Ilustración) frenarían los cambios para peor y promoverían el bienestar de la humanidad mediante un uso éticamente correcto de las ciencias y las tecnologías, basado en la educación ético-crítica universal. Pero el ideal de progreso se está transformando en frustración. La progresiva transformación del *Homo Sapiens*, *Technologicus* y *Economicus* en *Homo Egoicus* (Hombre Egoísta) está desarrollando una civilización biocida, que aniquila la biodiversidad del planeta y camina hacia la autodestrucción de la Humanidad. La educación impuesta por los poderes fácticos – económicos y políticos – está castrando la conciencia ética de los ciudadanos, impidiendo la protesta contra el uso éticamente perverso de las ciencias y las tecnologías. La finalidad central de la renovación pedagógica no es promover nuevas técnicas de enseñanza/aprendizaje, sino contribuir a poner las ciencias y las tecnologías disponibles al servicio de la humanidad entera.

6.1. Cambios educativos, reformas educativas, renovación pedagógica.

Estos tres términos expresan constructos generales, abstractos, ambiguos y polisémicos. El único procedimiento operativo para evitar la ambigüedad y la polisemia consiste en consensuar definiciones estipulativas entre los participantes en el diálogo, o entre los hablantes y los oyentes, o entre los autores de textos y los lectores de los mismos. Es lo que pretende este apartado. El constructo más general y, por tanto, el más ambiguo es el concepto de cambio educativo, que incluye las reformas educativas, las renovaciones pedagógicas y otros muchos cambios que no son ni lo uno ni lo otro. Los cambios educativos, sean o no reformas educativas, pueden ser renovadores o retrógrados, beneficiosos o perjudiciales para los educandos, pueden reforzar las situaciones indeseables vigentes, empeorarlas o mejorarlas. Tampoco las innovaciones se pueden identificar con la renovación pedagógica, porque pueden ser neutras, beneficiosas o perjudiciales para los educandos. Por hipótesis, la renovación pedagógica tiene un sentido positivo y pretende mejorar las situaciones y procesos educativos para garantizar a cada educando su éxito educativo personal.

A partir del examen atento de las investigaciones sobre los cambios educativos realizadas por los autores citados más arriba (Fullan, 2002, 2004 y 2007; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Hargreaves, Earl y Ryan, 2002; Escudero, 2004) se pueden establecer las siguientes tesis: el cambio es una propiedad consustancial de la educación; el cambio es una constante en los sistemas educativos; las escuelas tienen que afrontar simultáneamente las fuerzas transformadoras que impulsan los cambios y las fuerzas conservadoras que pretenden mantener las tradiciones. Los sistemas escolares deben mantener un equilibrio inestable entre la continuidad de las tradiciones educativas, que siguen siendo valiosas y beneficiosas, y la introducción de cambios para responder adecuadamente a las necesidades emergentes de los educandos y de la sociedad. Es la única manera de no quedarse anquilosados y fosilizados.

Podemos hablar de cambios profundos y de cambios superficiales, de transformaciones, de reajustes, de retoques, de cambios intencionales y planificados y cambios imprevistos o sobrevenidos, de cambios impuestos desde fuera o iniciados desde dentro. No es posible establecer una clasificación única y exhaustiva de los cambios educativos, porque se pueden utilizar numerosos criterios para clasificarlos. Sin embargo, es imprescindible contar con alguna clasificación estipulativa y operativa para desarrollar un discurso coherente sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica. Los autores citados más arriba aluden a numerosos paradigmas o modelos educativos y didácticos en sus análisis de las reformas educativas, en sus monografías sobre curriculum y didáctica, en sus propuestas de alternativas. Tal vez, el procedimiento más adecuado para establecer una clasificación estipulativa y funcional de los cambios sea tomar como criterio de clasificación su relación con los distintos paradigmas educativos y didácticos.

A partir de las historias de la educación, de los diferentes análisis de las reformas educativas, de las obras de los clásicos, de los diccionarios de pedagogía y didáctica, de las monografías sobre curriculum, sobre la escuela

nueva, sobre la educación holística, sobre las tendencias pedagógicas del siglo XX y del siglo XXI, sobre la renovación pedagógica y sobre las alternativas de la educación actual mencionadas más arriba, se puede elaborar una clasificación bastante coherente de los paradigmas educativos y didácticos fundamentales implicados en la educación básica y clasificar los cambios educativos, las reformas educativas y las renovaciones pedagógicas por su relación con los diversos paradigmas. Siguiendo este procedimiento, más adelante se establece la coexistencia en los sistemas educativos actuales de dos paradigmas educativos globales antagónicos de la educación básica: el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*. Cada uno de estos dos paradigmas está compuesto por una serie de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos: *éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, de autonomía y control, evaluadores*.

A partir de la clasificación de los paradigmas educativos propuesta, podemos describir los cambios educativos como todas aquellas modificaciones, ajustes, reajustes, o transformaciones de los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales realizadas por los educadores individuales, por los diferentes equipos de educadores, por los claustros, por los equipos directivos, por los consejos escolares, por las Conserjerías autonómicas de educación o por el Ministerio estatal de educación.

Las reformas educativas son aquellos cambios educativos o intentos de transformación de los paradigmas educativos globales o sectoriales generados e impulsados desde los poderes públicos, estatales, autonómicos, regionales o municipales (Viñao, 2006:43).

Finalmente, las renovaciones pedagógicas son proyectos y procesos de mejora de los paradigmas educativos globales o sectoriales, promovidos y difundidos por determinados grupos de educadores desde los centros, conjuntamente o no, con los padres y los alumnos. Los proyectos y procesos de renovación pedagógica tienen como finalidad garantizar el éxito educativo a todos los educandos como personas y como ciudadanos y capacitarlos para contribuir al bienestar de toda la sociedad y de toda la humanidad. Por eso, la renovación pedagógica es un esfuerzo constante por superar el *instruccionismo intelectualista*, que es una concepción reduccionista de la educación básica y manipulable para intereses espúreos y promover un *holismo educativo ético-crítico, personalista y democrático*, que no pueda ser manipulado para intereses egoístas.

Los proyectos de renovación pedagógica pueden ser aprobados y asumidos por las Administraciones públicas o pueden ser iniciativas de los educadores de base para hacer operativas y funcionales las reformas educativas impulsadas por los poderes públicos. En ambos casos se dan situaciones híbridas de simbiosis o de mutualismo que pueden ser beneficiosas. Pero los proyectos de renovación pedagógica también pueden ser alternativas a los paradigmas educativos vigentes, que provocan la censura y el rechazo de las Administraciones públicas o pueden ser modos de resistencia a las reformas oficiales, que se consideran perjudiciales o injustas para los educandos, la sociedad, la humanidad, los ciudadanos o los educadores.

6.2. La génesis histórica de los dos paradigmas globales de la educación básica: el instruccionismo y el holismo educativo.

Desde tiempo inmemorial, los gramáticos utilizaron el término “paradigma”, derivado del griego *paradeigma*, que significaba “ejemplar”, o “ejemplo”, o “modelo” de algo, para designar los conjuntos de flexiones de los nombres llamados *declinaciones* y los conjuntos de las flexiones de los verbos llamados *conjugaciones*. En su evolución semántica “paradigma” se convirtió en sinónimo de “modelo” como conjunto de características esenciales o relevantes de algo y en sinónimo de “esquema” o conjunto de procedimientos, de pasos o de procesos seguidos para investigar o producir algo. Thomas Kuhn, partiendo de estos últimos significados usó el término “paradigmas científicos” para designar los modelos o esquemas de investigación seguidos por las distintas comunidades de científicos. En su obra *La estructura de las revoluciones científicas* leemos: “Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su *status* de paradigmas de la comunidad” (Kuhn, 1981: 84). El concepto de “paradigma” es un constructo abstracto que puede incluir dentro de sí numerosas especies y dentro de cada especie numerosos individuos. Es similar al constructo “polígono”, que incluye desde el triángulo al miriángono.

En el caso que nos ocupa, utilizamos el constructo “paradigma” como conjunto de características relevantes de una determinada concepción de la educación básica y como esquema para investigar los componentes esenciales de dicha concepción. Por eso, se habla de paradigmas globales y de paradigmas sectoriales. Un paradigma global está compuesto por un conjunto de paradigmas sectoriales o subparadigmas. En los sistemas educativos occidentales, podemos identificar la coexistencia de dos paradigmas globales de la educación básica o ciclo único y unitario de la educación desde el nacimiento hasta los 18 años. En cada uno de ellos podemos identificar una serie de paradigmas sectoriales o subparadigmas que podemos considerar como los componentes esenciales de cada paradigma global. Partiendo de esta consideración, es necesario responder a dos cuestiones fundamentales: a) ¿Cómo se generaron históricamente esos dos paradigmas globales con sus respectivas series de paradigmas sectoriales? b) ¿Cuándo, cómo y por qué se instalaron en los sistemas educativos?. La respuesta a estos dos interrogantes es fundamental para valorar con rigor los cambios educativos, las reformas educativas y las renovaciones pedagógicas.

El *instruccionismo* y el *holismo educativo* surgen y se desarrollan en el contexto de la evolución de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* desde el siglo XVI hasta el siglo XXI. Para situar la génesis histórica de estos paradigmas globales, parece conveniente, operativo y funcional periodizar la evolución de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* en cuatro etapas. *Primera*: desde el Renacimiento hasta la Ilustración. (Aproximadamente desde 1500 a 1700). *Segunda*: desde la Ilustración hasta la consolidación de los sistemas educativos occidentales como sistemas duales o bipolares. (Aproximadamente desde 1700 a 1900). *Tercera* desarrollo de la teoría de la unificación de los sistemas educativos duales y puesta en marcha de los procesos de unificación para convertirlos en sistemas educativos únicos y

comunes para todos los ciudadanos. (Aproximadamente desde 1900 a 1980). *Cuarta*: el intento del neoliberalismo económico de poner la educación básica al servicio de los mercados, de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial, es decir, “la escuela del capitalismo total” (Michea, 2002:37; Apple, 2001) y el nacimiento de movimientos de oposición y de resistencia a las pretensiones del neoliberalismo y de defensa del *holismo educativo* (Yus Ramos, 2001; González Garza, 2008) (Aproximadamente desde 1980 a 2015).

La matriz del *instruccionismo* fue el humanismo pedagógico renacentista (siglo XVI) inspirado en la *paideia* clásica grecolatina, especialmente en el platonismo. Ha sido hegemónico desde el siglo XVI hasta el siglo XXI, aunque ha sufrido profundas transformaciones. El *holismo educativo* nace a finales del siglo de las luces. Se puede considerar el *Emilio* (1762) de Rousseau como el acta de nacimiento del *holismo educativo*, que es fruto del giro copernicano que imprimió Rousseau a la pedagogía, principalmente con su paidocentrismo. El giro pedagógico copernicano de Rousseau se puede describir mediante seis constructos que constituyen la síntesis del *Emilio*: *paidocentrismo*, *naturalismo*, *vitalismo*, *psicologismo*, *liberalismo* y *activismo* (Luzuriaga, 1966:326-327). Estos seis constructos han sido desarrollados durante 250 años por eminentes científicos, filósofos y pedagogos y asumidos por diversos colectivos de educadores/as de base comprometidos con la renovación pedagógica. El *holismo educativo* ha hecho numerosas incursiones en los sistemas educativos, pero ha sido rechazado y marginado por los intereses de los defensores del *instruccionismo*. Los elementos más valiosos de los que presume el *instruccionismo* actual proceden del *holismo educativo*, que ha sido sistemáticamente expoliado. Por eso, el *holismo educativo* se desarrolló en la periferia de los sistemas educativos o fuera de sus fronteras.

6.2.1 Origen y desarrollo del instruccionismo.

La génesis histórica del *instruccionismo intelectualista* tuvo su origen en el humanismo pedagógico renacentista. Los promotores de este humanismo pedagógico fueron: Desiderio Erasmo (1466-1536), Tomás Moro, (1478-1535), Baltasar Castiglione (1478-1529), Luís Vives (1492-1540), Martín Lutero (1483-1546), Philipp Melanchton (1497-1560), Jean Calvino (1509-1564), François Rabelais (1495-1533), Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592). En el siglo XVII, sistematizaron el *instruccionismo intelectualista* Wolfgang Ratke (1571-1635), Juan Amós Comenio (1592-1670), los Jesuitas con la aplicación de la *Ratio Studiorum* aprobada en 1599 por el Padre General Acquaviva, San José de Calasanz (1556-1648) y San Juan Bautista de la Salle (1651-1719).

El carácter intelectualista del instruccionismo es un rasgo atávico y congénito del *instruccionismo* heredado por el humanismo pedagógico renacentista de la *paideia* griega (Sofistas, Sócrates, Platón), que llegó a identificar la virtud (*areté*) con el conocimiento intelectual (*noesis*, *diánoia*, *gnosis*). El intelectualismo fue reforzado por el racionalismo y el cientismo de los ilustrados, recibió el impulso decisivo “con la pedagogía de Herbart, quién basaba toda la vida psíquica en el juego de las representaciones y la educación en la instrucción” (Luzuriaga, 1966:210).

“Contra esta corriente se elevó (*¿se rebeló?*) a principios de nuestro siglo la concepción de Dewey y de otros pedagogos [...] En nuestro tiempo casi todas las corrientes pedagógicas son antiintelectualistas, aunque en la realidad

escolar aún sigue predominando el intelectualismo” (Luzuriaga, 1966:210). “La pedagogía actual no desconoce el papel de la inteligencia y del aprender en la educación. Lo que hace es colocarlos en su lugar y atender a otros aspectos de aquella, los afectivos, los volitivos, activos, etc”. (Luzuriaga, 1966:210). A partir de Augusto Comte (1798-1857) el intelectualismo recibió un nuevo impulso del positivismo filosófico y científico hegemónico hasta 1970 con el que colaboraron las teorías cognitivas del aprendizaje (Pozo y otros, 2009).

El *instruccionismo intelectualista*, desde su origen, como proyecto instructivo tuvo dos versiones: una para las élites y otra para las clases populares. En una sociedad estamental con un tipo específico de educación para cada estamento y una ausencia total de educación institucionalizada para las clases populares, la instrucción básica universal sólo podía concebirse como una instrucción dual. Las dos versiones del instruccionismo universal iniciadas durante el Antiguo Régimen, fueron el punto de partida para la construcción de los sistemas educativos duales o bipolares, desde la Revolución Francesa hasta el siglo XX. Ambas versiones evolucionaron de forma autónoma en los sistemas educativos duales según lo exigían los cambios económicos, sociales, políticos, religiosos e ideológicos. La evolución de la instrucción de las élites fue homogénea, acelerada y profunda en todos los sistemas educativos occidentales. La evolución de la instrucción de las clases populares fue heterogénea, lenta, superficial y desigual en los diversos países. En muchos países la instrucción universal de las clases populares fue un mero “pensar deseoso” hasta finales del siglo XIX.

La instrucción básica de las élites, desde el siglo XVI, se configuró en dos etapas que, en el siglo XX, terminaron llamándose “educación primaria” y “educación secundaria”, después de sufrir numerosos avatares evolutivos y de recibir diversos nombres en los distintos sistemas educativos, como “enseñanzas medias”. Uno de esos cambios relevantes fue la división de la secundaria, en secundaria obligatoria y secundaria postobligatoria en el siglo XX. La primera etapa era una instrucción elemental, preparatoria o propedéutica para la segunda etapa.

La educación básica para las clases populares, se concebía como un período de escolarización obligatoria y gratuita más o menos largo (tres años, cuatro o más según las posibilidades de cada país). Ese período empezaba a los seis o siete años, es decir, a la edad del comienzo de uso de la razón que era imprescindible para el *instruccionismo intelectualista*. El núcleo central de la instrucción era la lecto-escritura y las operaciones aritméticas básicas. El período de escolarización obligatoria se fue alargando a diferentes ritmos en los distintos países, según las necesidades y las posibilidades, llegando hasta los catorce años. El programa de instrucción también se fue ampliando y se fue configurando como un sistema de disciplinas. A esta instrucción básica se le fueron añadiendo otras prolongaciones para la formación profesional, como las escuelas de artes y oficios.

La *instrucción* de las élites y de las clases populares iba acompañada de una *indoctrinación* religioso-moral y religioso-política. Los jesuitas concebían la indoctrinación como un proceso de conversión o modelación de la mentalidad similar al que pretendían los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. El tercer componente de la educación básica de las élites y de las clases populares era la *socialización disciplinante*, es decir, el aprendizaje de la obediencia y de la

sumisión a las autoridades, “a los mayores en edad, saber y gobierno” (Ripalda), mediante los reglamentos que establecían las reglas de conducta, tipificaban las faltas y sanciones y regulaban el uso de castigos corporales, morales y psíquicos. Foucault y sus seguidores han estudiado a fondo la socialización disciplinante. En la obra de Gimeno Sacristán *El alumno como invención* (2003) se pueden encontrar abundantes informaciones y reflexiones enjundiosas sobre este tema.

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los Escolapios, las monjas de la Compañía de María y otras congregaciones religiosas asumieron gran parte de las orientaciones de los Jesuitas relativas a la instrucción, la indoctrinación y la socialización disciplinante. Las realizaciones educativas de estas congregaciones religiosas despojadas de su carácter religioso e impregnadas de laicismo, de racionalismo y de cientismo por los ilustrados sirvieron de paradigma para configurar los sistemas educativos europeos como sistemas duales.

Antes de considerar la génesis histórica del instruccionismo a partir de la Ilustración, conviene recordar el instruccionismo intelectualista de Comenio tal como lo expone en su *Didactica Magna* (Comenio, 1986). El desarrollo del ser humano, según Comenio, se divide en cuatro períodos de seis años cada uno llamados *Infancia*, *Puericia*, *Adolescencia* y *Juventud*. A cada período asignó una escuela peculiar: Escuela materna, Escuela de Letras o Escuela común pública, Escuela Latina o Gimnasio, Academia y Viajes. Comenio explicita su concepción de la educación básica como *instruccionismo intelectualista* en los catálogos de conocimientos, que deben transmitir las distintas escuelas. En el capítulo XXVIII de la *Didactica Magna* explicita el catálogo de la Escuela Materna, en el capítulo XXIX, el de la Escuela común y en el XXX, el de la Escuela latina. La orientación instruccionista queda patente en los objetivos que asigna a la Escuela latina; “si los adolescentes pasan con eficacia todas estas clases, llegarán a ser Gramáticos... Dialécticos... Retóricos u Oradores... Aritméticos y Geómetras... Músicos... Astrónomos... Estas son las famosas artes liberales. Pretendemos que sean además Físicos... Geógrafos... Cronólogos... Historiadores... Éticos... y Teólogos (Comenio, 1986:293-294). Si analizamos la *Ratio Studiorum* (Plan de Estudios) de los Jesuitas constatamos también el *Instruccionismo intelectualista*. Este programa humanista, inspirado en el *Trivium* y en el *Quadrivium*, progresiva y paulatinamente fue transformado; los contenidos humanistas fueron sustituidos por los contenidos de las nuevas ciencias y lenguas clásicas por los idiomas modernos.

En la segunda etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* (1700-1900), el *instruccionismo intelectualista* del humanismo pedagógico fue transformado profundamente por los ilustrados y los constructores de los sistemas educativos nacionales del mundo occidental, tanto en sus contenidos como en sus métodos.

La obra monumental de los ilustrados franceses, titulada *Enciclopedia de las ciencias, de las artes y de los oficios*, dirigida por Dionisio Diderot (1713-1784) y Juan D`Alembert (1717-1783), era una síntesis del saber filosófico, científico y tecnológico de la época. Por eso, fue una potente herramienta para transformar el instruccionismo renacentista. Los escritores enciclopedistas criticaban duramente la educación y organización de las escuelas de su tiempo.

Preconizaban una escuela nacional, laica o aconfesional, racional, científica y natural. Los enciclopedistas preparaban un plan pedagógico basado en los siguientes principios:

1. Eliminación del campo educativo de todo lo sobrenatural y reducción de la religión a algo meramente racional, natural, terreno, mundano.
2. Aceptación del realismo pedagógico: lenguas modernas y disciplinas científico-técnicas.
3. Necesidad de un sistema educativo nacional, laico o aconfesional y controlado por el Estado, que sustituya a las congregaciones religiosas en la actividad educativa.
4. El nuevo instruccionalismo intelectualista se debía basar en el racionalismo idealista continental, en el racionalismo empirista inglés y en el racionalismo científico empirista.

Respecto a la *indoctrinación moral y política* los enciclopedistas defendían dos posturas antagónicas: unos, para salvaguardar las libertades individuales, rechazaban todo tipo de indoctrinación moral y política. Otros, para promover la igualdad, querían sustituir la enseñanza religiosa por “una moral cívica”, “piedra angular de la educación social”. Es el caso de Holbach y de otros. Algunos llegaron a defender la idea de un “Estado educador” de tipo espartano despótico. Por su parte, Diderot proponía *un catecismo moral* y otro *político* para preparar al futuro ciudadano. La idea fue un éxito y este tipo de catecismos se multiplicaron en el siglo XIX. Alfonso Capitán Díaz en su *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* dedica el capítulo XVIII a los “Catecismos políticos en España (1808-1822)”. La *socialización disciplinante* ha permanecido hasta hoy. Después de una etapa de tres siglos de reglamentos rígidos y de tolerancia de los castigos corporales, morales y psíquicos, se ha ido suavizando a lo largo del siglo XX, sobre todo, por la influencia del movimiento de las Escuelas Nuevas y de las declaraciones de los derechos humanos y de los derechos de la infancia y ha desembocado en los actuales reglamentos de régimen interno, que excluyen de sus sanciones el maltrato corporal, moral y psíquico.

Entre los enciclopedistas que se ocuparon de la educación destacan Francisco María Arouet *Voltaire* (1694-1778), Dionisio Diderot (1713-1784), Juan D'Alembert (1717-1783), Renato de La Chalotais (1701-1785), Claudio Adriano Helvetius (1715-1771), Esteban Bonnot de Condillac (1715-1780), Paul Henri D'Holbach (1725-1789).

Para analizar la evolución del instruccionalismo intelectualista desde la Revolución Francesa hasta el siglo XX, contamos con bastante información en las historias generales de la educación citadas en la bibliografía (Bowen, 1992; Mialaret y Vial, 1981; Abbagnano y Visalberghi, 1969; Moreno, Poblador y Del Río, 1978; R. Cuesta, 2005). La referencia fundamental de este artículo son los capítulos especializados de los colaboradores en *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (Tiana, Ossenbach y Sanz (Coord.), 2009): “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental” (Gabriela Ossenbach, 2009: 21-43) y “Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX” (G. Ossenbach, 2009: 141-162); “Génesis del sistema educativo francés: de la Revolución al Imperio Napoleónico” (F. Gómez R. de Castro, 2009: 45-69) y “Guillermo Humboldt y el origen del sistema educativo prusiano” (F. Gómez R. de Castro, 2009: 71-90); “El sistema educativo español:

de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano” (Julio Ruíz Berrio, 2009: 91-116); “ Génesis del sistema educativo inglés” (A. Tiana, 2009: 117-138) y “Socialismo y sistemas educativos” (A. Tiana, 2009: 163-187); “La educación en la España de la Restauración y la Segunda República” (A. Escolano Benito, 2009: 233-252). Para el sistema educativo español contamos con la *Historia de la Educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)* (Buenaventura Delgado Criado (Coord.), 2004) y con los excelentes trabajos de Manuel de Puelles Benítez sobre la historia de la política educativa en España: *Política y Educación en la España Contemporánea* (2007), *Educación e ideología en la España contemporánea* (1999); “Estado y educación una relación histórica” en *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación* (Aurora Ruíz, (coord.), 2002: 17-48).

Todos los creadores, constructores y reformadores de los sistemas educativos nacionales del mundo occidental, durante el siglo XIX, consideraban como una fuente de información relevante y como uno de los referentes fundamentales los debates amplios, eruditos y apasionados de los pedagogos revolucionarios franceses en la *Asamblea Constituyente*, en la *Asamblea Legislativa* y en los 21 Comités de la *Convención*, especialmente en el de *Instrucción Pública* (1790-1795). En ellas se presentaron más de 20 propuestas entre las que sobresalen la de Condorcet y la de Lepeletier. Pero también fueron relevantes las de Mirabeau, de Talleyrand, de Lanthenas, de Romme, de Rabaut, de Lakanal, de Bancal, de Bouquier, de Cabanis, de Sieyès de Launou. Los pedagogos revolucionarios debatieron todas las cuestiones que abordó la *politeia* educativa de occidente durante el siglo XIX. Los debates suscitados por la *Enciclopedia* les habían preparado para ello. Los temas centrales fueron los siguientes: instrucción pura y dura o educación integral física, psíquica, cognitiva, ética, política y democrática; monopolio estatal de la *paideia* o libertad para las familias, los ciudadanos individuales y los colectivos sociales; un sistema común para todos los ciudadanos o un sistema dual o bipolar; obligatoriedad y gratuidad hasta dónde y cómo; acceso a los niveles superiores del sistema educativo; relación entre los niveles y grados de estudio; relación entre la cultura humanista y la cultura científico-técnica; educación integral y formación profesional; los *finés generales* de la educación.

El *instruccionismo intelectualista* salió triunfante de todos estos debates y se hizo cada vez más hegemónico hasta mediados del siglo XX. Siguiendo a Federico Gómez R. de Castro (2009: 46-57) podemos aglutinar todas las propuestas y debates en torno a dos proyectos antagónicos, representativos de aquellas tendencias enfrentadas, que han pasado a la historia como Girondinos y Jacobinos: el *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción Pública* de Condorcet, basado en cinco memorias anteriores y otros escritos suyos (Condorcet, 2001) y *Plan de Educación Nacional de Michel Lepeletier* (F. Gómez R. de Castro (2009: 68-69). Condorcet no quería usar el término “educación”, porque evocaba la indoctrinación del Antiguo Régimen y era un peligro para las libertades individuales. Defendió la instrucción racionalista y científica pura y dura. Lepeletier, por el contrario, defendía el término y el concepto de “educación” y proponía que, frente a la “fabricación de súbditos” del Antiguo Régimen, los estados democráticos “fabricaran ciudadanos libres, iguales y fraternales”. Su modelo era la educación espartana realizada por la *polis* educadora. Los Girondinos se inclinaban por el modelo de

Condorcet. Los Jacobinos por el de Lepeletier. Los Girondinos querían libertades individuales ilimitadas, sin restricciones ni límites legales. Los Jacobinos pretendían que las libertades estuvieran legalmente moderadas por la igualdad y la democracia, para que todos pudieran disfrutarlas. Los Girondinos rechazaban el Estado educador, porque lo veían como una continuación del Estado absolutista y despótico y como una amenaza de dictadura. Los Jacobinos veían en las libertades ilimitadas el riesgo de explotación y de opresión de los más débiles, la eliminación de la igualdad y el riesgo de dictadura de los más fuertes. Condorcet y sus seguidores defendían las libertades no reguladas para facilitar la competencia y la meritocracia. Lepeletier y sus seguidores defendían las libertades legalmente limitadas, para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos para competir y hacer méritos. El debate sigue.

Ganaron los Girondinos más conservadores que Condorcet. Perdieron los Jacobinos. Rousseau quedó fuera. Los planteamientos del *Emilio* interpretados en el contexto del *Contrato Social* de Rousseau eran considerados afines a los planteamientos de Lepeletier. A partir de la Ley Daunou (Octubre de 1795), la desregulación se hizo cada vez más clara y la educación se dejaba en manos de la iniciativa privada. Desaparece la gratuidad y la obligatoriedad. Las niñas se quedaban en casa. A partir de la Ley Fourcroy de 1802, el sistema educativo imperial se preocupa casi exclusivamente de la instrucción secundaria como semillero de cuadros para la burocracia estatal. En las zonas rurales la educación queda en manos de los ayuntamientos. Las órdenes religiosas se ocupan de nuevo de la educación popular en las ciudades y en las grandes poblaciones. El *instruccionismo intelectualista* siguió desarrollándose hasta la Ley de 1882 de Jules Ferry (1832-1893), contra la que luchó Roger Cousinet (1889-1963)

En este trabajo no es posible exponer detalladamente la evolución del *instruccionismo intelectualista*, a lo largo de los siglos XIX y XX, en cada uno de los sistemas educativos del mundo occidental. Por eso concluimos el relato de su génesis histórica mencionando los cambios más relevantes y comunes que ha experimentado en dichos sistemas y que han contribuido a su profunda transformación dentro de ellos. Analizando la bibliografía citada sobre currículo, construcción histórica de los sistemas educativos y didácticos (Goodson, 1995; Tiana, Ossenbach y Sanz, 2009; Bolívar, 2008) se pueden constatar los siguientes cambios comunes y relevantes del *instruccionismo intelectualista* en los sistemas educativos de occidente:

- a) la conversión del paradigma curricular humanista, heredado del *Trivium* y del *Quadrivium*, en un paradigma curricular, concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, que asumen los contenidos y la estructura lógica y epistemológica de las nuevas ciencias, que se van consolidando como ciencias fundamentales y relevantes: matemáticas, física, química, biología, historia, geografía, etc.
- b) la progresiva sustitución de las lenguas clásicas por los idiomas modernos y la conversión de las lenguas maternas en lenguas curriculares
- c) desarrollo de didácticas específicas para cada disciplina y para cada idioma

- d) consideración del paradigma curricular configurado como sistema de disciplinas y de idiomas modernos como el fin primordial de la educación básica (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Postobligatoria)
- e) subordinación de todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales a la asimilación de los contenidos de cada disciplina: éticos, teleológicos, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, de autonomía y control y evaluadores
- f) reconocimiento de la supremacía del paradigma curricular concebido como sistema de disciplinas sobre los educandos y educadores/as
- g) extensión del sistema de disciplinas a todas las etapas educativas, incluida la Educación Infantil, considerada como “preescolar”, y convirtiendo las etapas inferiores en meramente propedéuticas para las etapas superiores, negándoles una identidad educativa propia y sustantiva
- h) este *instruccionismo intelectualista* ha marginado el primer ciclo de la Educación Infantil (0-3 años), convirtiéndolo en un periodo esencialmente asistencial.

A la transformación descrita del *instruccionismo intelectualista* han contribuido decisivamente los siguientes factores: a) el intelectualismo pedagógico de Herbart (1776-1841) a partir de su *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806) (Luzuriaga, 1966: 184-185) y de los desarrollos de sus discípulos: Tuiskon Ziller (1817-1882), Karl Volkmar Stoy (1815-1885), Wilhelm Rein (1847-1929), Friedrich Paulsen (1831-1904) y Otto Wilmann (1839-1920) (Moreno, Poblador y Del Río, 1978: 353-354); para Herbart y sus discípulos la educación tenía tres aspectos: *gobierno (Regierung)*, *disciplina (Zucht)* e *instrucción (Unterricht)* (Luzuriaga, 1966: 185); b) el positivismo iniciado por Augusto Comte (1798-1857) con los seis volúmenes de su curso de “filosofía positiva” entre 1830 y 1841 y luego desarrollado en múltiples direcciones y tendencias filosóficas y científicas a lo largo del siglo XIX y XX; entre ellas sobresalen el neopositivismo lógico o empirismo lógico ligado a la fundamentación de las matemáticas y a la revisión de los conceptos básicos de la física iniciado por el “Círculo de Viena” y el positivismo utilitarista o económico teorizado por Jeremy Bentham (1748-1832) y James Mill (1773-1836) con su opúsculo *Escuelas para todos* (1815) y asumido y desarrollado por el Taylorismo y el fordismo en el siglo XX e introducido en la escuela por Franklin Bobbitt (Gimeno, 1997: 18-19; Jurjo Torres, 1998: 49-50).

El positivismo filosófico y científico influyó decisivamente en el desarrollo de la Psicología conductista del aprendizaje y, en convergencia con el enfoque positivista de las demás disciplinas curriculares, dio origen a la *Pedagogía por objetivos* de Tyler y Bloom (Gimeno, 1997) y a la enseñanza programada (Skinner, 1968). Así la evolución del *Instruccionismo intelectualista* culminó en un instruccionismo tecnológico, que prescinde de los fines éticos de la educación.

6.2.2. Origen y desarrollo del holismo educativo

La génesis del *holismo educativo* empieza con Rousseau. El *Emilio* se puede considerar como el acta de nacimiento del *holismo educativo*, que es fruto del giro copernicano que imprimió Rousseau a la pedagogía. El giro pedagógico copernicano de Rousseau se puede describir mediante seis

constructos que constituyen una síntesis del *Emilio*: *paidocentrismo*, *naturalismo*, *vitalismo*, *psicologismo*, *liberalismo* y *activismo* (Luzuriaga, 1966:325-327). Desde 1762 hasta el 2015, el *paidocentrismo* y el *holismo educativo* de Rousseau han sido desarrollados y enriquecidos con numerosas aportaciones de eminentes filósofos, científicos y pedagogos y de poderosos movimientos pedagógicos del siglo XIX y del siglo XX.

El primer gran impulso vino del *filantropismo pedagógico* capitaneado por Juan Bernardo Basedow (1724-1790). En 1768, publicó *Representación a los amigos del hombre*, pidiendo recursos para la creación y reforma de las escuelas en las que se aplicaran las ideas filantrópicas. En 1774 fundó en Dassau su célebre *Philanthropinum*, que fue la primera escuela experimental europea, muy elogiada por Kant. Entre 1770 y 1774 publicó el *Libro del Método* para los padres y madres de familia y para las naciones, dividido en dos partes. La segunda fue titulada *Das Elementarenwerk* (Cartilla elemental), que siguió siendo editada hasta el 1909. El *Libro del Método* era una mezcla de consejos a los padres y un libro ilustrado de primera lectura para los niños, con un enfoque enciclopédico muy influido por el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio. Contenía noventa páginas de grabados en planchas de cobre, con cuatro ilustraciones por página. Su objetivo central era poner en práctica las ideas pedagógicas del *Emilio* (Bowen, 1992: 263-265; Abbagnano y Visalberghi, 1969: 410-411).

El *Libro del Método* y el *Philanthropinum* de Basedow contaron con el apoyo teórico y económico de I. Kant (1724-1804). Para su curso rotatorio de Pedagogía de 1776-1777, Kant eligió como libro para comentar *Das Elementarenwerk* de Basedow y denominó su curso *Pädagogik Über Basedow Methodenbuch*. En su nuevo curso rotatorio de pedagogía diez años más tarde (1786-1787) siguió profundizando en las mismas ideas. Su discípulo Theodor Rink elaboró con sus notas un resumen que revisó Kant y se publicó en 1803 con el título *Über Pädagogik*. Kant puso en circulación tres términos para subrayar los distintos aspectos de la educación: *Zucht*, que abarca los cuidados básicos, la habituación y la disciplina; *Erziehung*, la crianza en todas sus dimensiones, la formación de la personalidad y del carácter; *Bildung* (modelación), que abarca la erudición, la cultura y el carácter ético o moral. Kant se hacía eco de las ideas de Rousseau sobre el cuidado de los niños pequeños, reconocía una etapa premoral en el pensamiento de los niños e insistió en que se evitase cualquier esfuerzo prematuro de la formación moral. Las bases de la educación debían tener un enfoque cosmopolita que remitía a otra famosa obra de Kant: *La paz perpetua*. La terminología y el enfoque de la educación de Kant fueron asumidos por el filantropismo y desarrollados por el neohumanismo pedagógico del “Círculo de Weimar” y el holismo educativo de Pestalozzi y de Fröbel (Bowen, 1992: 275-286 Abbagnano y Visalberghi, 1969: 426-428).

El “Círculo de Weimar” estaba compuesto por ilustres filósofos, humanistas y científicos: Ephraim Gotthold Lessing (1729-1781), Johann Gottfried von Herder (1774-1803) Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Friedrich Schiller (1759-1805), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich von Schelling (1775-1854) y los hermanos Wilhelm (1767-1835) y Alexander (1679-1859) von Humboldt. El “Círculo de Weimar” elaboró un triple “holismo”: la *Naturphilosophie* (*holismo filosófico*), una visión científica del universo

condensada en la obra monumental de Alexander von Humboldt titulada *Kosmos (holismo científico)* y el neohumanismo pedagógico de Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Wilhelm von Humboldt y Fichte, sintetizado en la obra de Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1842) *La contienda entre filantropía y humanismo (holismo educativo)*. Las *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* de Friedrich Schiller son una expresión de los tres holismos del “Círculo de Weimar”. La *Carta decimotercera* es considerada como una exposición sintética del humanismo pedagógico y del holismo educativo del “Círculo de Weimar”, que se difundió por toda Europa bajo la denominación de “educación integral”.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) era esencialmente un humanista influido por las ideas democráticas y pedagógicas de Rousseau, por el filantropismo de Basedow, por la concepción pedagógica de Kant, por la *Naturphilosophie*, el neohumanismo pedagógico y los tres tipos de holismo elaborados por el “Círculo de Weimar”, especialmente a través de su relación con Fichte. Siendo estudiante, participó en un movimiento juvenil de carácter patriótico y democrático por lo que fue procesado y encarcelado. Se inició como educador a los 28 años. Realizó cuatro experiencias pedagógicas a lo largo de su vida. La primera fue una Granja Escuela en su finca rural llamada Neuhof (Granja Nueva). Fue la primera experiencia europea de una escuela activa y productiva. Se inauguró el mismo año que el *Philanthropinum* de Basedow. La experiencia duró seis años (1774-1780). En ella un grupo de niños de la población campesina y pobre se educaban y al mismo tiempo trabajaban para sostener la escuela. Pestalozzi tuvo que cerrarla por falta de recursos. Durante los 17 años siguientes (1780-1797) se dedicó a poner por escrito sus ideas pedagógicas. En 1798 obtuvo una plaza de maestro para un grupo de niños huérfanos de guerra. En 1799, el gobierno le asignó el castillo de Burgdorf, cerca de Berna, para continuar sus experimentos pedagógicos. El Instituto se convirtió en un internado con una Escuela Normal de Maestros aneja. En 1803 el Instituto se trasladó a Münchenbuchsee y en 1805 a Yverdon. Durante 20 años el Instituto de Yverdon se convirtió en un centro de peregrinación de educadores europeos, como el inglés Greaves y los alemanes Fröbel y Herbart.

Pestalozzi pretendía mejorar la vida del pueblo. La educación era para él una obra social. Por eso se le considera el creador de la escuela popular y el precursor de la pedagogía social. Para él la educación es una obra integral que comprende “espíritu, corazón y mano”, es decir, la vida intelectual, la vida moral y la vida práctica o activa. La educación tiene un doble aspecto: general y profesional; ambos deben ser cultivados aunque el segundo debe estar subordinado al primero. Distingue tres tipos de educación: la doméstica, la escolar y la social. Pestalozzi fue el creador de métodos educativos de gran valor pedagógico. El principio fundamental de su pedagogía es el conocimiento intuitivo: la *Anschauung* que abarca las ideas de impresiones o percepciones sensoriales, la observación, la contemplación, la intuición y la conciencia mental de sus propios procesos: la apercepción leibniziana. La naturaleza, que incluye la humanidad, es una unidad orgánica compleja y no simplemente una secuencia de sensaciones que reciben nuestros sentidos y nuestra mente. Toda la realidad, toda la naturaleza tiene tres dimensiones fundamentales: todas las cosas del mundo tienen forma, existen en cantidades y se puede

hablar de ellas. Este es el “todo cognitivo”. El proceso de la *Anschauung* (observación intuitiva) penetra hasta la estructura esencial de la realidad. El conocimiento intuitivo tiene tres modalidades: la forma, el número y la palabra, que son productos de la inteligencia creados por intuiciones maduras como medios para la precisión de los conceptos. Pestalozzi repite constantemente que el fin de la educación intelectual es pasar de las intuiciones confusas a los conceptos claros, es decir, la comprensión de las realidades. (Luzuriaga, 1966: 294-295)

El *holismo educativo* de Pestalozzi que abarcaba todas las dimensiones del ser humano tal como las comprendía el neohumanismo del “Círculo de Weimar” influyó en todas las experiencias de innovación pedagógica realizadas en Europa, Norteamérica y Latinoamérica y de manera especial en los pedagogos holistas de las Escuelas Nuevas: Dewey, Decroly, Montessori y otros.

Los países católicos consideraban inaceptables el holismo filosófico, científico y educativo y la *Anschauung*. Sin embargo, eran bien acogidos en Prusia, Holanda, Escandinavia y Gran Bretaña. Bajo la influencia de Adolfo Diesterweg (1790-1866), el método pestalozziano quedó establecido en las Escuelas Normales de Prusia entre 1830 y 1840. En 1813, William Allen publicó informes sobre Pestalozzi y Fellenberg en su publicación *The Philantropist* que indujeron a Robert Owen y a Andrew Bell a visitar Yverdon en busca de orientación y de apoyo para su propia actuación benéfica. Las ideas pedagógicas de Pestalozzi fueron introducidas en Gran Bretaña por Pierrepoint Greaves y los hermanos Henry y Elizabeth Mayo. Greaves estuvo en Yverdon entre 1818-1822 y Henry Mayo entre 1819-1822 para estudiar los métodos de Pestalozzi. En 1827 Greaves tradujo las cartas que le había escrito Pestalozzi sobre el método de la *Anschauung* con el título *Cartas sobre la primera educación*. Elizabeth Mayo publicó en 1829 un manual sobre el método de la *Anschauung* titulado *Lecciones de cosas*, que alcanzó 16 ediciones en la década de 1830. En España, M. Voitel, profesor suizo, abrió en Tarragona una escuela pestalozziana en 1805 y luego otra en Santander para formar maestros y en 1806 fundó en Madrid el Real Instituto Pestalozziano con resultados prácticos destacables (Bowen, 1981; Abbagniano y Visalberghi, 1969; Moreno, Poblador y Del Río, 1978).

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). A los 15 años se puso a trabajar como aprendiz con un ingeniero forestal. Se dedicó a actividades muy diversas hasta que el pestalozziano Gruner le colocó de maestro en su escuela. Fue a Suiza para conocer la obra de Pestalozzi. Vuelto a Alemania estudió Ciencias Naturales en la Universidad de Gotinga y después Filosofía en la de Berlín, donde conoció a Fichte. Influido por la *Naturphilosophie* y el triple holismo del “Círculo de Veimar”, especialmente por Schiller, por Schelling y el discípulo de éste, Krause, y por el poeta Jean Paul Richter, escribió su obra maestra *Die Menschenerziehung* traducido generalmente como “Educación del hombre”, aunque *Menschen* designa a la “humanidad”. El término *Erziehung* es sinónimo de educación en el sentido de desarrollo pleno o integral del ser humano. Aunque las ciencias biológicas, psicológicas y sociales en su época todavía estaban en mantillas, elaboró una visión holística del mundo, de la humanidad y de cada educando, perfeccionó el método de la *Anschauung* de Pestalozzi con su teoría de los “dones o regalos”, del juego y de la pedagogía

infantil en los *Kindergarten*. En los “Jardines de niños”, éstos no son considerados como arcilla o como cera moldeables ni como recipientes vacíos, sino como “plantas” que crecen y se desarrollan autónomamente según sus leyes internas. La escuela debe ser un ecosistema educativo, el jardín cultivado por los educadores para que los niños puedan autoeducarse y crecer.

A partir de Robert Owen (1771-1858), el *holismo educativo* de Pestalozzi y de Fröbel se difundió y se desarrolló, principalmente bajo la denominación popularizada de “educación integral”, entre los socialistas utópicos, los anarquistas, los socialdemócratas y los laboristas ingleses. En este contexto el *holismo educativo* o “educación integral” se enriqueció con los siguientes aspectos:

- a) la educación como el desarrollo de todas las dimensiones, facultades y capacidades del ser humano
- b) la educación como un compromiso personal ético-crítico con los derechos y libertades concebidos como proyectos individuales intersubjetivos, mancomunados y recíprocos y con los derechos sociales, económicos, políticos y culturales
- c) la educación como un compromiso personal con un proyecto de transformación progresiva de la sociedad en una democracia cívica, económica y política. Entre los socialistas utópicos podemos destacar a Owen, a Cabet, a Fourier, a Considerant.

Entre los anarquistas podemos mencionar a Proudhon, a Bakunin, a Kropotkin, a los educadores anarquistas franceses, entre los que sobresalen Paul Robin y Reclus, a los anarquistas españoles entre los que destaca Ferrer i Guardia, con sus realizaciones educativas y con su legado. Entre los socialistas, Marx y las diversas tendencias marxistas, y socialdemócratas de diversos países; los educadores socialdemócratas alemanes capitaneados por Johannes Tews y los socialistas españoles con sus pedagogos y educadores de base entre los que sobresale Lorenzo Luzuriaga; los laboristas ingleses y la Asociación Nacional de Maestros Laboristas.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) española ha sido uno de los movimientos pedagógicos que asimiló y desarrolló más profundamente el *holismo educativo* alemán bajo la dirección de Giner de los Ríos y de Bartolomé Cossío. Durante sesenta años elaboró profundamente la “educación integral” y formó una pléyade de pedagogos y educadores de base, que impulsaron la regeneración de la sociedad española.

El desarrollo espectacular de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, contemporáneo al movimiento de las Escuelas Nuevas, hizo que muchos especialistas en esos tres campos educativos se convirtieran en pedagogos y educadores, promotores y creadores de escuelas nuevas. Los protagonistas de este movimiento compartían de modo más o menos explícito el enfoque del *holismo educativo*, aunque dedicaran sus mayores esfuerzos a mejorar los métodos didácticos para convertirlo en realidad. Entre ellos destacan: John Dewey (1859-1952) y sus discípulos; los creadores y promotores del *Instituto Jean Jacques Rousseau* de Ginebra, como Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), Pierre Bovet (1878-1915), Jean Piaget (1896-1989); los alemanes Georg Kerschensteiner (1854-

1932), Peter Petersen (1884-1952), Paul Natorp (1854-1924); Ovide Decroly (1871-1932), Celestin Freinet (1896-1973) y María Montessori (1870-1952).

El desarrollo de la *paidología*, basada en las ciencias biológicas, en las ciencias psicológicas, en las ciencias sociales y más recientemente en las neurociencias, la nueva comprensión de los derechos y libertades fundamentales a partir de la Declaración de 1948, la Declaración de los derechos de la infancia de 1959 y la Convención de los derechos del niño de 1989 y el progresivo reconocimiento y aplicación de los mismos están llevando a su apogeo al *holismo educativo*.

Actualmente, la pedagogía ético-crítica de Freire, Giroux, McLaren y otros está profundizando la dimensión política del *holismo educativo* desarrollado en el siglo XIX en el seno de las organizaciones del movimiento obrero. En este enfoque convergen la pedagogía de la liberación, la filosofía de la liberación y la teología de la liberación que impregnan a diversos movimientos sociales. También está pasando a un primer plano del *holismo educativo* su dimensión ecológica planteada en el siglo XIX por Alexander von Humboldt y Ernst Haeckel, creador del término “ecología”.

Para profundizar en el contenido del constructo *holismo educativo*, remitimos a las obras de Rafael Yus Ramos y de Ana María González Garza citadas en la Bibliografía y al documento *Educación 2000: una perspectiva holística*, reproducido en el ANEXO de la *Educación Integral* (Rafael Yus Ramos, 2001: 243-255), que sintetiza el holismo educativo en diez principios fundamentales. Terminamos el relato de la génesis del *holismo educativo* con la siguiente cita de R. Yus Ramos:

Se puede decir que la educación holística toma cuerpo recientemente a partir de importantes acuerdos internacionales de educadores holísticos de diversos países y tendencias. El principal hito lo constituyó la Declaración de Chicago consensuada en la octava Conferencia Internacional de Educadores holísticos en Chicago, Illinois (junio de 1990). En la citada Conferencia de Chicago (1990), también se llevó a cabo la fundación del GATE (Global Alliance for Transforming Education), que elaboró un importante documento que pretende aglutinar las inquietudes de todos los educadores holísticos del mundo: *Educación 2000: una perspectiva holística*, en diez principios, que actualmente sirven de referencia para todos los educadores holísticos del mundo” (Yus Ramos, 2001: 30-31 del vol.I).

6.3. La coexistencia del instruccionismo y del holismo como un sincretismo caótico.

Los filósofos, los científicos y los pedagogos, que han participado en el diálogo propuesto, nos han explicado la génesis histórica, los contenidos, los valores y los méritos del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* como paradigmas globales de la educación básica, que coexisten en los sistemas educativos actuales. Falta que nos expliquen cuándo, cómo y por qué el *holismo educativo* penetró en los sistemas educativos y se instaló en ellos, a pesar de que los defensores del *instruccionismo intelectualista* lo descalificaran permanentemente como una quimera educativa trasnochada y peligrosa para el sistema y los poderes fácticos hegemónicos y argumentaran que era necesario mantenerlo fuera de los sistemas educativos públicos.

Los defensores del *holismo educativo* nos informan de que, durante el siglo XIX, realizaron diversas incursiones en los sistemas educativos públicos, que son los reinos del *instruccionismo intelectualista*, pero que perdieron la mayoría de las batallas, aunque el instruccionismo admitiera algunos planteamientos. También nos cuentan que en la tercera etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*, a partir del primer tercio del siglo XX, se encontraron con una situación más favorable. En las dos primeras décadas del siglo XX se había logrado un consenso social casi unánime sobre la necesidad y la conveniencia de unificar los sistemas educativos duales o bipolares y convertirlos en sistemas únicos y comunes para todos los ciudadanos de cada país. Consideraron los procesos de unificación de los sistemas educativos duales como una ocasión de oro para reconstruirlos desde la perspectiva del *holismo educativo*, desbancando al instruccionismo intelectualista.

Para legitimar la unificación se argumentaba desde perspectivas muy diversas. La *perspectiva pragmática* sobresalía entre todas: los sistemas educativos duales no podían proporcionar la cantidad de profesionales de diversas clases y con diferentes grados de cualificación profesional, que demandaban el sistema productivo industrial, el comercio, las comunicaciones, la sanidad, la educación, las profesiones liberales, las administraciones públicas y privadas. Pero también se aducían otras razones. *Éticas*: el derecho universal a la educación y el derecho a la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos para acceder a los niveles superiores del sistema educativo sobre la base de capacidad y mérito. *Económicas*: aumentar la productividad económica de bienes y servicios, *Sociales*: reducir el analfabetismo, aprovechar todos los talentos, mejorar la cohesión social y la convivencia. *Profesionales*: facilitar a todos los ciudadanos una cualificación profesional más adecuada a sus capacidades y preferencias. *Políticas*: formar ciudadanos comprometidos con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con los derechos sociales, económicos y políticos desde la perspectiva del *universalismo ético* que dimana de ellos. *Pedagógicas*: mejorar los centros escolares como ecosistemas educativos con instalaciones y equipamientos adecuados, mejorar las etapas educativas con proyectos educativos justos, coherentes y viables y con educadores competentes para atender a la diversidad de los alumnos. *Razones eficacia y eficiencia*: racionalizar el gasto educativo, evitar el despilfarro, simplificar y racionalizar la gestión.

Los promotores más tenaces y comprometidos con el proyecto de unificación procedían del movimiento de las Escuelas Nuevas, de las Asociaciones de educadores y de padres, especialmente las vinculadas a las socialdemocracias, al laborismo inglés y al anarquismo, que eran también defensores acérrimos de la "Educación integral". Estos movimientos y asociaciones contaban con el apoyo de una pléyade de intelectuales, de filósofos, de científicos y de investigadores, procedentes de las ciencias biológicas, psicológicas, sociales y jurídicas, que se habían convertido en pedagogos, educadores y reformadores educativos. Entre ellos destacamos los siguientes. *Filósofos-pedagogos*: P. Natorp (1885-1924), John Dewey (1859-1952), W. Stern (1831-1924), Max Scheler (1874-1988), E. Spranger (1882-1964); *biólogos-médicos-psiquiatras-pedagogos*: O. Decroly (1871-1932), M. Montessori (1870-1952), J. Piaget (1896-1986); *psicólogos-pedagogos* A. Binet

(1857-1911, T. Simon (1872–1961), Karl Bühler (1877-1963) y Charlotte Bühler (1893-1974), E. Claparède (1883-1940), A. Ferrière (1879-1960), P. Bovet (1878-1965), Jean Piaget (1896-1986), M. Lourenço Filho (1897-1970); *pedagogos*: F. Giner de los Ríos (1839-1915), B. Cossio (1857-1935), L. Luzuriaga (1889-1959), R. Cousinet (1881- 1973), Dottrens (1892-), C. Freinet (1896-1973), W. H. Kilpatrick (1871-1965); *sociólogos*: E. Durkheim (1858-1917), J. Costa (1844-1911), K. Mannheim (1893-1947); *reformadores*: D. Gloöckel (1844-1935), J. Tews (1860-1937), P. Langevin (1872-1945) (físico), Henri Wallon (psicólogo y reformador) (1879-1962); *fundadores de las escuelas en el campo*: R. Geheeb (1870-1961) y Wyneken (1875-1964). Las aportaciones de esta pléyade de intelectuales, filósofos, psicólogos, sociólogos, pedagogos y reformadores educativos hicieron una contribución decisiva al desarrollo del *holismo educativo* y a los procesos de unificación.

Después de la Primera Guerra Mundial, se iniciaron los procesos de unificación de los sistemas duales y se llevaron a cabo en dos períodos: a) de 1920 a 1939; b) de 1945 a 1980). En España fueron interrumpidos por la Guerra Civil y en Europa por la Segunda Guerra Mundial. Esos procesos empezaron de forma casi simultánea en Estados Unidos y en Rusia.

La Oficina Federal de Educación de Estados Unidos publicó en 1918 el documento titulado “Principios cardinales de la Educación Secundaria”, que era un programa de reforma educativa, que originó la creación de las llamadas *Junior High School*. La finalidad era ofrecer una educación secundaria intermedia de tres años de duración a la que tuvieran acceso todos los ciudadanos, independientemente de su destino final, académico o laboral. Después de la Revolución de octubre, la Unión Soviética publicaba un documento similar titulado “Principios básicos de la Escuela Unitaria del Trabajo” (F. Pedró e I. Puig, 1999: 223-224; A. Tiana, 2009: 177-184). En las décadas de 1920 y de 1930 se iniciaron los procesos de unificación también en Francia, Alemania, Inglaterra y Gales.

En España, el Proyecto de unificación empezó a gestarse a partir de 1915. Son hitos decisivos: a) La conferencia de Bartolomé Cossío, que había sucedido a Giner de los Ríos en la dirección de la ILE, sobre el *Problema de la Educación en España*. Esa Conferencia pronunciada el 22 de diciembre de 1915, en la Escuela Nueva, fundada por Núñez de Arenas, tuvo una resonancia enorme en toda la prensa nacional y especializada, como llamamiento a todos los sectores pedagógicos y políticos para elaborar un proyecto de reforma educativa y unificación del sistema dual español; b) el segundo hito importante fue la creación del Instituto-Escuela Madrileño en 1918, que era una copia del modelo que había perfeccionado la ILE en su escuela unificada desde 1880 hasta 1818; c) el tercero fue la ponencia redactada por Lorenzo Luzuriaga, discutida en la Escuela Nueva creada por Núñez de Arenas, presentada en el XI Congreso del PSOE (1918) y aprobada bajo el título *Bases para un programa de Instrucción Pública*; d) el cuarto fue la aprobación de la ponencia presentada por Rodolfo Llopis en el XIV Congreso de la UGT (1920). En estas dos ponencias quedan formuladas y contextualizadas las dos utopías básicas del holismo educativo: 1) la educación básica concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años; 2) la creación de un cuerpo único de educadores y profesores.

Lorenzo Luzuriaga reelaboró su ponencia en 1931 y la publicó con el título *Bases para un anteproyecto de Ley e Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única*. A petición del Consejo de Instrucción Pública presidido por Miguel de Unamuno, redactó un informe sobre el mismo tema titulado *Ideas para una reforma Constitucional de la educación pública* (1931). Entre 1931-1932 se crearon nuevos Institutos-Escuela en Barcelona, Valencia, Málaga y Sevilla. Por último, el ministro de Educación Fernando de los Ríos Urruti presentó en las Cortes 9-XII-1932 el primer proyecto de reforma global de la educación básica con el título de *El Proyecto de Ley de Bases para una reorganización de la primera y segunda enseñanza*, que no pudo discutirse.

Después de la Guerra Civil española, el proceso de unificación no solo se interrumpió, sino que se aplazó *sine die* por el Nacionalcatolicismo. El proceso de unificación se retomó con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y culminó con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La experiencia de la Segunda Guerra Mundial, la creación de la ONU y de la UNESCO, la *Declaración Universal de los derechos del hombre* de 10-XII 1948, la llamada Guerra Fría, la creación en 1960 de la OCDE como una alternativa a la UNESCO, cambiaron profundamente el contexto de las reformas educativas que se retoman en Francia, en Inglaterra, en Alemania, en Suecia y los países escandinavos y en los países mediterráneos, como Italia, Grecia, Portugal, España.

Los partidarios del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* estaban de acuerdo en la necesidad de unificar los sistemas educativos duales. Pero en los debates sociales previos y en los debates parlamentarios defendían proyectos antagónicos de unificación, desde sus respectivos enfoques educativos. Los *instruccionistas* pretendían: a) configurar los sistemas educativos unificados como sistemas instruccionistas, extendiendo el instruccionismo intelectualista a todas las etapas incluida la etapa llamada “preescolar”; b) querían establecer una subordinación propedéutica de las etapas inferiores a las superiores basada en el instruccionismo; c) pretendían que las disciplinas de las etapas inferiores fueran propedéuticas para las disciplinas de las etapas superiores; d) defendían que la instrucción se dividiera en instrucción académica e instrucción laboral desde la educación secundaria obligatoria. Por el contrario, los promotores del *holismo educativo* proponían: a) unificar toda la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años, inspirado en el universalismo ético-crítico derivado de los derechos humanos y respetuoso con la ontogénesis evolutiva, biológica y cultural, de los seres humanos (Paidología y Psicología evolutiva); b) querían fusionar en el concepto de “educación integral” los tres conceptos básicos de la tradición occidental: el concepto francés *instruction* proclive al intelectualismo; el concepto alemán de *Bildung* (formación o modelación), procedente de Kant y del “Círculo de Weimar” y el concepto de *Erziehung* (crianza corporal, mental y democrática) elaborado por el “Círculo de Weimar” y Fröbel con su obra maestra *Die Menschenerziehung* (La educación de la humanidad); c) querían fusionar los dos paradigmas globales de la educación básica, dando la primacía a la perspectiva holística; d) reelaborar todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales desde la perspectiva holística.

Ante esta situación, en los debates parlamentarios que dieron luz verde a los proyectos de unificación de los sistemas educativos duales, los

adversarios políticos adoptaron una actitud pragmática e irénica, siguieron una pauta de ambigüedad calculada y llegaron a un compromiso para dejar las puertas entreabiertas y facilitar los cambios futuros. Tomaban de cada paradigma los elementos más valiosos y más apreciados por sus defensores, que parecían compatibles, como los fines generales de la educación relacionados con el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos. Evitaban aludir a las funciones de la educación para reproducir, conservar y perfeccionar la sociedad vigente o para transformarla y sustituirla por otra. Asumían el paradigma curricular académico disciplinar como paradigma curricular hegemónico, sin excluir la experimentación del paradigma globalizador-interdisciplinar, ni el trabajo por proyectos. Asumían el paradigma evaluador tradicional, pero no descartaban la evaluación de los procesos educativos y de otros elementos, ni la autoevaluación, ni la heteroevaluación mutua. El mismo criterio, siguieron con los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales. Así surgió la coexistencia de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos unificados por mera yuxtaposición. Con las sucesivas reformas se fue configurando un *sincretismo caótico* de paradigmas educativos híbridos en las grandes leyes educativas, en las normativas de rango inferior y, consecuentemente, en las prácticas educativas de los centros y de los educadores/as. El *sincretismo caótico* se ha instalado en la mentalidad de los educadores familiares y escolares y de los responsables de las políticas educativas. El *sincretismo caótico* surgido de la yuxtaposición de elementos procedentes de los dos paradigmas globales antagónicos constituye una fuente permanente de contradicciones, que alimentan la crisis identitaria de la educación básica y la crisis de identidad profesional de educadores/as y, consecuentemente, contribuye al fracaso escolar de los educandos.

7. DISCUSIONES Y PROPUESTAS

El *irenismo* (pacifismo) pragmático practicado en los debates y procesos de unificación resultó ser un error estratégico. Provocó las críticas y resistencias de los sectores más conservadores y reaccionarios y, al mismo tiempo, de los sectores más radicales e izquierdistas (Bowen, 1992: 661-680). El fuego cruzado de ambos bandos unido a la ideología desarrollista de la educación, que empezó a gestarse a finales de los cincuenta (Bowen, 1992:655-656) provocó el nuevo estallido de la crisis de la educación básica que analiza Philips Coombs en su obra *La crisis mundial de la educación* (1968 y 1971). Los debates enconados de los años sesenta y setenta sobre la crisis de la educación desembocaron en los ochenta en la lucha titánica entre el neoliberalismo económico y el holismo educativo iniciada por R. Reagan y M. Thatcher (Mattelart, 2000: 403-404), en la que seguimos inmersos. El *neoliberalismo económico* pretende poner la educación básica al servicio de las plutocracias nacionales como satrapías de la plutocracia mundial (BM, FMI, Multinacionales, Trilateral, OCDE) (Michéa, 2002; Apple, 2001; Jurjo Torres, 2001). El *holismo educativo* pretende poner la educación al servicio del pleno desarrollo de los educandos, de la democracia cívica, económica y política, de la defensa del ecosistema planetario, de la biodiversidad y de la humanidad (Yus Ramos, 2001; A. M. González Garza, 2009). Propugna una “educación integral” al servicio de la *autopoiésis* (*autocreación, autoeducación*) de los

educandos como sujetos concedores, como sujetos éticos, como ciudadanos del mundo libres, justos y solidarios, como profesionales competentes y como ecologistas comprometidos (J. Domínguez, 2014: 61-73).

De todo el discurso anterior se deduce que es necesario superar el *sincretismo caótico* de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica y de sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Esa superación no se puede lograr imponiendo una nueva ley elaborada por un grupo de especialistas. Para que una reforma educativa de este calibre funcione, es necesario un profundo cambio previo de mentalidad de los educadores/as familiares y escolares, de los educandos, de los responsables de las políticas educativas y de los ciudadanos en general. El cambio de mentalidad solo es posible mediante un debate social público, amplio, sereno, distendido, prolongando durante el tiempo necesario, para que todos los ciudadanos tengan criterios personales para decidir. Ese debate debe ser promovido por el Ministerio de Educación, las Consejerías y las Concejalías de educación, las Universidades y sus Facultades de Educación, por las organizaciones de educadores/as familiares y escolares, por las organizaciones de educandos y por los medios de comunicación, especialmente los públicos. Mientras dura el debate, se pueden hacer algunos reajustes educativos parciales, que se consideren imprescindibles para el normal funcionamiento de los centros y para experimentar algunos proyectos educativos concretos, limitados y bien fundamentados de renovación pedagógica, procurando evitar el desmadre de ocurrencias perjudiciales para los educandos. El debate social propuesto se puede centrar en los temas más relevantes como los siguientes:

1. La conveniencia de sustituir el *instruccionismo intelectualista* por el *holismo educativo*.
2. La elaboración de un paradigma ético como punto de partida y fundamento de toda la educación básica. El paradigma ético debe asumir el *universalismo ético* que se deriva de los derechos humanos y libertades fundamentales concebidos como poderes simbólicos mutuamente otorgados y como proyectos intersubjetivos, mancomunados y recíprocos, de los derechos de las niñas y niños en la familia, en la escuela y en la sociedad y del derecho individual a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal.
3. La elaboración de un paradigma teleológico coherente con el paradigma ético, que posibilite los proyectos personales de *autopiesis (autocreación)* y de *autorrealización* de los educandos y su participación en la formulación y desarrollo de proyectos sociales, económicos y políticos orientados a la transformación (*metamorfosis*) de las sociedades que componen la humanidad en democracias cívicas, económicas y políticas respetuosas con el ecosistema planetario y la biodiversidad.
4. Examinar la posibilidad, la necesidad y la conveniencia de sustituir el paradigma curricular hegemónico, procedente del instruccionismo intelectualista, concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, por otro paradigma curricular alternativo, globalizador e interdisciplinar que permita el trabajo por proyectos. Razones: no es operativo ni funcional para desarrollar los

paradigmas ético y teleológico propuestos; fagocita los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales en la medida en que se convierte en el paradigma teleológico por antonomasia; es el mayor obstáculo para flexibilizar el paradigma organizativo de personas, tiempos y espacios. Impone una organización rígida e inflexible de los períodos lectivos breves y uniformes, de los educadores, de los educandos, de las etapas, ciclos y cursos; impone una evaluación de los educandos competitiva, meritocrática, clasista, selectiva y segregadora; transmite una cantidad excesiva de conocimientos fragmentados, descontextualizados y poco operativos. El aumento continuo del número de disciplinas hace imposible una educación básica de calidad.

5. Discutir la posible adecuación de los demás paradigmas educativos y didácticos a los tres paradigmas fundamentales: ético, teleológico y globalizador-interdisciplinar.
6. Debatir si la renovación pedagógica debe consistir en orientar toda la actividad educadora hacia la transformación o metamorfosis completa del *instruccionismo intelectualista* en *holismo educativo* o “educación integral”.

Los promotores de este debate social deben cuidar mucho que se desarrolle en un clima de diálogo razonado y respetuoso con todas las personas, sin pretender imponer a los demás las propias opciones ideológicas legítimas. No se debe tratar de vencer ni de convencer, sino de seducir con amabilidad, escucha y diálogo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1969). *Historia de la Pedagogía*. Méjico: F.C.E.
- A.A.V.V. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CIS-PRAXIS.
- AVANZINI, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.
- (2002). *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2006) “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las Instituciones de Formación” en Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (editores), 2006: 123-154.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, M. (2001). *Reformas y Retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- BOWEN, J. (1992). *Historia de la educación occidental*, T. III. Barcelona: Herder.
- BOZAL, V. (1997). *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centro-Press.

- CAPITÁN DÍAZ, A.(1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: DYKINSON.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- COMENIUS, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Traducción de Saturnino López Peces. Madrid: AKAL
- CONDORCET, J. A. N. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- COOMBS, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho a aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.) (1994) *Historia de la educación en España y América, V.3*. Madrid: SM y Morata.
- DEVAL, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.
- DEWEY, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. (6ª ed.). Buenos Aires: Losada
- (2002). *Democracia y educación*. (5ª ed.) Madrid: Morata.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J. (1978). *De la escuela católica a la escuela laica*. Madrid: HOAC.
- (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Federación de MRP de Madrid.
- (2007). *Eliminar el fracaso escolar. Garantizar a todos el éxito educativo*. Madrid: Federación de MRP.
- (2012). *Educadores y educandos infantiles: una utopía posible*. Madrid: Federación de MRP.
- (2014). *La formación inicial de un cuerpo único de educadores para la educación básica*. Madrid: Federación de MRP.
- DOMÍNGUEZ R. J. y FEITO ALONSO, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Barcelona: FIES-MEC-Octaedro.
- ESCUADERO, J. M. (2004). "Reforma, innovación y mejora" en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, volumen II, p. 521- 543 (Mata Diéguez y Bolívar (Directores), (2004. Málaga: Aljibe).
- ESCUADERO, J. M. y GÓMEZ, A. L. (Editores) (2006). *La formación del Profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FERRANDIS, A. (1988). *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática*. Madrid: C.I.D.E.
- FERRIÈRE, A. (1982). *La escuela activa* (2ª ed.). Barcelona: Herder.

- FERRER i GUARDIA, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S. XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós-MEC.
- FRÖBEL, F. (1999). *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- FULLAN, M. (2002, 2004 y 2007). *Las fuerzas del cambio*. (Tres volúmenes). Madrid: AKAL.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1993). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: DYKINSON.
- GADNER, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- GATE (Global Alliance for transforming Education) (1990): *Educación 2000: una perspectiva holística*. En *Educación integral*, (Yus Ramos, 2001), tomo II, ANEXO: p. 242-255.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- (1885). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (Coord.) (2004): *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: PRAXIS.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2006). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Gobierno de Cantabria-Morata.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ GARZA, A. M. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: GRAÓ.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A., EARL, L. MOORE, S., MANNING, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. EARL y RYAN, J. (2002). *Una educación para el cambio. (Reinventar la educación de los adolescentes)*. Barcelona: Octaedro.
- HERBART, J. F. (1910). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y Prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- IMBERNÓN, F. y otros, (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ.
- KUHN, T. S. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LAVAL, Ch. y DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. H. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la educación*. Madrid: Morata.
- LOURENÇO FILHO, M. B. (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUZURIAGA, L. (1922). *La escuela unificada*. Madrid: Cosano.
- (1925). *Las Escuelas Nuevas*. Madrid: Cosano.
- (1931). *La Escuela Única*. Madrid: *Revista de Pedagogía*. (2001). Edición y estudio introductorio de Herminio Barreiro Rodríguez. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- McLAREN, P. FARAHMANDPUR, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global. Una crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (Editores). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.
- MATA, F. S., RÓDRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (Directores) (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Dos volúmenes. Málaga: Aljibe.
- MATTELART, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la ciudad global*. Barcelona: Paidós.
- MENOR, M. y MOREIRO, J. (2010). *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MIALARET, G. y VIAL, J. (Coord.) (1981). *Histoire Mondiale de l'Éducation*. París: Presses universitaires de France.

MICHÉA, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela Libros.

MONARCA, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.

MORENO, G. J., POBLADOR A. y DEL RÍO, D. (1978). *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (MRP)

-*Conclusiones del Primer Congreso* (5-10, XII, 1983). Madrid: MEC.

-*Conclusiones del Segundo Congreso* (24-29 de abril de 1889). Madrid: Mesa estatal de MRP.

-*Conclusiones del Tercer Congreso* (Torremolinos, 1996). Vigo: Mesa Confederal.

PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PERICACHO GÓMEZ, F. J. (2014). *Actualidad de la renovación pedagógica en la comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas*. Tesis doctoral defendida en la Facultad de Educación de la UCM.

POPKEWITZ, Th. (1998). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

POZO ANDRÉS, M. M. del (2009). "El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos", en *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (Tiana, Ossenbach y Sanz, (2009). Madrid: UNED

POZO, I. del (Coord.) (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.

PUELLES BENÍTEZ, M. de (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

-(2002). "Estado y educación: una relación histórica" en *la Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. (Ruíz, A. (Coord.) (2002). Madrid: Biblioteca Nueva).

-(2007). *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.

ROMÁN, M. (1990). *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid: Cíncel.

SKINNER, F.B. (1970) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

TIANA, A., OSSENBACH, G. y SANZ, F. (Coord.) (2009). *Historia de la educación (Edad contemporánea)*. Madrid: UNED.

TORRES SANTOMÉ, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata
- (2001). *Educación en tiempos de liberalismo*. Madrid: Morata.
- VARELA, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid. Morata.
- VIÑAO, A. -(2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- (2006). “El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades” en *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. (Gimeno, J. (Comp.), 2006).
- WHITTY, G., POWER, S., HALPIN, D. (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Morata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata
- YUS RAMOS, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. 2 volúmenes, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión y la intervención en la realidad*. Barcelona GRAÓ.

LA HISTORIA DE VIDA Y CELESTIN FREINET

Raquel Corbatón Martínez
Manuel Martí Puig
Andreu Serret Segura
Universitat Jaume I

RESUMEN

El artículo que a continuación exponemos explica la experiencia llevada a cabo en la formación de los futuros maestros. Mostraremos como algunos de los principios que Freinet postuló están presentes en la utilización de las historias de vida de maestros jubilados, herramienta metodológica sobre la que pivota todo el artículo, en la asignatura Historia de la Educación del Grado de Maestro de la Universitat Jaume I.

PALABRAS CLAVE

Freinet - historias de vida - futuros maestros – metodología.

ABSTRACT

This paper explains an experience carried out in preservice teachers training. We'll show how some of the principles which Freinet postulates are present in the use of retired teachers' life histories, methodological tool on which the article pivots around, in the subject "Historia de la Educación" of Teacher's Grade in Jaume I University.

KEYWORDS

Freinet - life histories - preservice teachers - methodology

1. INTRODUCCIÓN

La base de la experiencia que presentamos a continuación son las historias de vida (HV). Mediante esta metodología se pretende estudiar lo social a través de lo social, es decir, estudiar la vida una persona a través de ella misma. A partir de esta base nos planteamos, como principal eje, la importancia que tiene para nosotros la voz de unas personas que lo han dado todo por la educación, nos ofrece la posibilidad de brindar un reconocimiento a toda una trayectoria docente, y por otra parte nos puede aportar sus conocimientos y experiencias a los futuros maestros.

En el presente artículo nos centraremos en una única HV aunque hay que tener en cuenta que cada uno de los grupos de la clase realiza la HV de un maestro/a jubilado/a. El alumnado del grado de maestro analiza e investiga la evolución de la educación, los cambios en las teorías y prácticas educativas y las diferencias entre el momento histórico que se analiza y el actual. Todo esto les lleva a trabajar los contenidos propios de la asignatura de Historia de la Educación así como a aprender de la propia experiencia de sus predecesores.

Los postulados de Freinet están presentes en la utilización de esta metodología de trabajo. La necesidad de relacionar teoría y práctica es el primero de los postulados que se cumplen, estableciendo un vínculo explícito entre los contenidos que se deben trabajar de forma teórica y la vida cotidiana (Chourio-Muñoz y Segundo-Meleán, 2008; González-Monteagudo, 1988; 1989).

En segundo lugar, el peso de la asignatura descansa en el análisis e interpretación de la HV evitando así la clase magistral y el libro de texto. El rechazo de Freinet hacia metodologías tradicionales queda patente en toda su obra animándonos a trabajar a través de un banco de recursos creados de forma cooperativa gracias a la propia participación del alumnado (Chourio-Muñoz y Segundo-Meleán, 2008; González-Monteagudo, 1988; 1989; 2011; 2013).

Por último, y no menos importante, trabajar analizando las HV de maestros nos acerca al modelo investigador también defendido por Freinet (González-Monteagudo, 1988; 1989). Las HV posibilitan el aprendizaje ya que promueven la adquisición de conocimientos de forma significativa procedentes de vivencias que de otra forma no se podrían alcanzar.

Siguiendo los postulados de Freinet vamos hacia un cambio metodológico caracterizado por la utilización de metodologías más participativas que promuevan el protagonismo del alumnado y le permitan aprender a la vez que dan sentido a estos aprendizajes.

2. LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO RESPUESTA A LA TEORÍA DE FREINET

Las HV en educación son un método de acercamiento a la realidad que al observar la experiencia personal y la actuación del propio sujeto en la sociedad y en el entorno en el que se encuentra permiten extraer conclusiones y reflexiones que llevan al cambio. A través de ellas se describen en primera persona experiencias y vivencias para descubrir la relación entre la utopía y la

realidad, entre la aspiración y la posibilidad de lucha cotidiana (Sánchez, 1995). Como metodología en la formación de docentes, las HV dan gran importancia a la formación de la persona teniendo en cuenta la experiencia individual y colectiva para la construcción del conocimiento profesional y ofrecen nuevas posibilidades ya que permiten que la experiencia sea una fuente de conocimiento profesional de los docentes (Hernández, 2010; Rivas Flores, 2009). Las HV fomentan la identidad y en la formación de docentes se pretende ser capaz de exponer, enfrentar el conflicto, cooperar y a través de la discusión llegar a nuevos consensos. Las historias de vida son una oportunidad para transformar la vida profesional de los docentes y la investigación (López, 2012).

La investigación en educación es la base del cambio y las historias de vida contribuyen a este cambio y evolución social gracias al amplio abanico de posibilidades que abarca. A parte de centrarse en la vida del sujeto, también abarca su actividad como ser individual y social, se analiza su papel en la sociedad, cómo le influye ésta y cómo él mismo la cambia. Toda esta información es real y ayuda a mejorar la propia investigación y la realidad educativa al acercarnos a la realidad vivida en cada momento (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Todos estos aspectos son necesarios para entender los efectos que producen las historias de vida y su importancia para el futuro docente a través de realizar una mirada hacia atrás. Es decir, nuestra historia forma nuestro futuro, nuestros predecesores nos forman a nosotros mismos. Ligada a esta afirmación se deja entrever la importancia de conocer y entender las características culturales que definen cada situación, cada momento vivido, que forma la personalidad e influye en las acciones que se realiza. Gracias a dicho conocimiento, el análisis nos ayuda a conocer por qué la sociedad se comportó de cierta manera y porque, actualmente, hemos cambiado. Principalmente es interesante analizar las historias de vida de maestros y maestras que trataron de cambiar la educación en un momento temporal concreto en el que la contextualización histórica nos lleva a observar similitudes y diferencias de unas vivencias que devenirsán en conocimiento para los futuros maestros. La HV que tratamos en el presente trabajo vivió y desarrolló su actividad docente durante la dictadura de Franco en España y la transición.

Entre las investigaciones encontradas sobre la utilización de las HV en la formación de los docentes destacamos: Huberman et al. presentan el ciclo vital y las fases de la carrera docente; Goodson sobre la vida y trabajo de los profesores; Butt et al. trabajan sobre la autobiografía colectiva y desarrollo profesional; Knowles trata las influencias biográficas sobre el rol docente; y Smith analiza las carreras y creencias de los docentes en contextos de innovación (González-Monteagudo, 2008). En nuestro país también tenemos distintos estudios relacionados con la temática de este trabajo: memoria histórico-educativa (Álvarez, 2011), relación teoría-práctica (Álvarez, 2012) o construcción del conocimiento sobre los centros escolares (Leite y Rivas, 2013).

Algunos autores afirman la adecuación de esta metodología en la formación de los futuros docentes. En primer lugar, González-Monteagudo (2008) distingue entre los principales logros de esta metodología el aprendizaje de la profesión. Partir de la experiencia previa de otros docentes, ya que las HV permiten recoger el testimonio de la experiencia vital de los profesores (López,

2010), permite conocer más profundamente la profesión. Es decir, el uso del relato, en este caso docente, sirve como base para la reflexión personal orientada al aprendizaje (Rivas, Leite y Cortés, 2014) y ayuda a evitar formar los fundamentos teóricos de la enseñanza superficialmente al ser adecuadas para analizar la teoría y la práctica de un maestro (Álvarez, 2012). Otros, como Ferrarotti, (1983) consideran las historias de vida como “paso obligado hacia la renovación sustancial de las ciencias del hombre en sociedad”. Asimismo, las HV permiten recuperar, dar significatividad y difundir la memoria y el patrimonio inmaterial de la educación (Álvarez, 2011; López, García, Pérez, López y Monjas, 2004). Por último, el hecho de usar esta herramienta metodológica crea un proceso democrático y colaborativo de deconstrucción ideológica, teórica y práctica del conocimiento (Leite y Rivas, 2013). Este trabajo fomenta la educación experiencial y participativa. Es decir, será el propio alumnado el que indague, investigue y saque sus propias conclusiones y el profesor se situará como guía en el proceso educativo para así dar protagonismo a los futuros maestros siguiendo otro punto defendido por Freinet.

La base desde la que partimos en todo momento es la necesidad, como ya hemos dicho, de acercarnos a la realidad educativa que en muchos casos se ha dejado de lado en la universidad. Dotar de significado a los contenidos que se están estudiando promoverá un aprendizaje más significativo en el alumnado. Es, por ejemplo, el caso de las diferentes teorías educativas: el alumnado descubrirá el significado de las principales corrientes pedagógicas, la elección de los docentes en situaciones reales y el origen de cada una de ellas así como también les encontrará sentido de forma más práctica que leyendo únicamente un manual teórico y presentarse a un examen.

3. PROCEDIMIENTO

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta experiencia es trabajar los contenidos propios de la asignatura de Historia de la Educación a través de la HV de maestros jubilados. En la guía docente de la asignatura se establecen las competencias siguientes:

1. Situar la escuela en el sistema educativo español en el contexto europeo y en el internacional
2. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria
3. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación, familiar y escolar.
4. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, estilos de vida y educación en el contexto familiar.

3.2. Participantes

Los participantes en esta experiencia son, por un lado, el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universitat Jaume I que cursan la asignatura Historia de la Educación; y, por otro, en este caso, los maestros jubilados.

3.3. Plan de trabajo

En primer lugar se presenta al alumnado el plan de trabajo y la metodología que se va a seguir en la asignatura basada en el aprendizaje cooperativo. Este plan de trabajo tendrá dos partes diferenciadas: la recogida de datos y el análisis y conclusiones de los mismos.

Por una parte, en la recogida de datos, el alumnado deberá reunirse en pequeños grupos para preparar la entrevista a un docente jubilado que posibilitará la realización de su HV. Habrá, finalmente, tantas HV como grupos de alumnos en la clase. El docente ha sido escogido previamente por el grupo de trabajo eligiendo a un docente que hayan tenido y les haya impactado o bien conozcan y quieran saber más sobre él. El alumnado ha sido el encargado de contactar directamente con la persona que se entrevistará para concretar el encuentro. Para la realización de la entrevista, el grupo deberá planificarla planteándose, con ayuda de su profesor, qué quiere saber a cerca de la educación y de la experiencia del docente. En horas lectivas dedicadas a esta parte el alumnado redactará las preguntas que más tarde realizarán en la entrevista. Cabe decir que las preguntas son un punto de inicio para el alumnado, una ayuda para comenzar, ya que se les avisa que durante la entrevista podrán surgir nuevas y otras que no quieran ser contestadas por el entrevistado. Se les dan pautas básicas para realizar la entrevista, consejos, que más tarde el alumnado constatará por propia experiencia.

Antes de cada entrevista se mantendrá una reunión con la persona entrevistada presentándole la idea y explicándole cómo se llevará a cabo siempre puntualizando su libertad de expresión. El alumnado debe ser consciente que debe adaptarse al docente jubilado. Las entrevistas serán grabadas en vídeo por el alumnado para que, más tarde, puedan ser transcritas y analizadas. Se aconseja al alumnado especial atención en el momento de la entrevista para decidir si realizar varias o una sola dependiendo de la situación de la persona entrevistada. Es decir, dado que tratan con personas mayores deben decidir si ven a la persona entrevistada cansada y sin ganas de seguir con la entrevista o si, por el contrario, la persona se encuentra motivada y preparada para seguir.

Por otro lado, el análisis de las historias de vida se realizará por grupos. El profesorado, mediante ejemplos, ha formado al alumnado para poder leer entre líneas y extraer la máxima información de cada entrevista proponiendo así como posibles temáticas. Reestructurar el contenido de las entrevistas por temáticas ayudará al alumnado a analizar el texto.

A continuación exponemos un ejemplo de trabajo realizado sobre la HV de una maestra jubilada: María.

3.4. Modelo de análisis

En primer lugar, tras una detallada lectura de la transcripción de la HV de la maestra, se establecen los ejes temáticos de forma inductiva alrededor de los cuales se realiza esta investigación. En este caso se han aglutinado en tres grandes bloques: (1) historia y contexto, (2) sistema educativo y (3) conclusiones. A su vez, el bloque de sistema educativo, el más extenso, se subdivide en dos grandes etapas: la etapa como estudiante y la etapa como docente. Tras estos grandes bloques se esconden pequeñas temáticas que

dan lugar al análisis completo de la HV. En la tabla 1 se especifican cada uno de ellos.

Tabla 1. Ejes temáticos

Bloque	Apartado	Subapartado
	Guerra Civil	
	Posguerra	
	Clase social	
		Centros educativos y recursos
		Maestros
		Estructura
		Acceso a la carrera docente
		Periplo docente
		Legislación educativa
		Respuesta a las necesidades
		Alternativa a la docencia
		Metodología
		Coordinación docente
		Concepto de maestro
		Principios educativos
		Recursos:
		I) Vivienda
		II) Materias
		Estructura del sistema educativo:
		I) Escuelas unitarias
		II) Religión
		III) Jornada lectiva
		IV) Política
		V) Campaña de alfabetización
3. Conclusión	Cambios en la educación actual	

Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes líneas mostramos la metodología seguida en nuestro análisis de las citas seleccionadas de la entrevista, que darán lugar a la HV de María. En el presente trabajo nos centramos en el período docente de la entrevistada por ser nuestro objeto de estudio en la asignatura de Historia de la Educación contextualizado en la etapa contemporánea, concretamente el período analizado corresponde a la dictadura franquista, la transición y la etapa democrática.

3.4.1. Acceso a la carrera docente

Se ven similitudes entre la vivencia contada por la entrevistada y la situación del estudiantado de maestro/a al finalizar sus estudios. La necesidad de superar un examen a nivel estatal para conseguir un trabajo seguro y para toda la vida sigue siendo uno de los principales objetivos de los estudiantes de maestro/a, asimismo podemos observar que la situación económica de cada uno determina esta elección. Al igual que en la actualidad, en aquel momento también existía la posibilidad de ejercer la docencia en la administración para cubrir las plazas vacantes de forma temporal.

“Para opositar y ganar una plaza fija en el Ministerio de Educación y Ciencia. Yo no lo consideré oportuno. Por tres razones: primera, porque

anhelaba ejercer de maestra en una escuelita pequeña, rural, que era lo que podía aspirar, interinamente. Vertí allí mis ilusiones, mantener contacto y amor a los niños. Eso yo necesitaba sacarlo. Aprender como maestra, con la práctica del día a día. En mi familia éramos muy pobres, yo también lo tenía en cuenta, hacía falta dinero. Y además no se sabía cuando vendrían las oposiciones, tardaban año y medio o dos años.”

Es difícil poder entender en pleno siglo XXI que, a pesar de tener 18 años cumplidos, necesitara la autorización paterna. Asimismo apreciamos que existía una educación básica obligatoria diferenciada por sexos característica de los postulados político-educativos del régimen. Estos hechos posibilitaron, gracias a la investigación iniciada por grupos, que nuestros estudiantes profundizaran en los conocimientos educativos así como en los de carácter político y social de nuestro país.

“Total, que sin consentimiento de mis padres, yo lo solicité, solicité una plaza de interina y el día 24 de septiembre de 1956 mi padre cogió de mi brazo y me llevó a Zucaina, a tomar posesión de la Escuela Nacional de niñas.”

El relato de María posibilita que nuestros alumnos, futuros maestros, vean la importancia de la voz de la experiencia. En una sociedad en la que lo que no sirve se arrincona, lo que va despacio se cambia por más “megas”, tener en cuenta el bagaje y las vivencias de los docentes jubilados posibilita que se adquieran unos conocimientos que les ayudarán en su tarea docente.

“Fuimos al hotel, o mejor dicho a la fonda, dejamos la maleta, porque eso era por la tarde, y me fui inmediatamente a saludar a la maestra del pueblo que había habido, se había jubilado. Fue una señora encantadora con la que hice muchas migas. Me comporté en la escuela como ella decía, vendrá una maestra joven, os sacaré de excursión, os enseñaré canciones. Me comporté como ella, y era de ensueño lo que yo estuve allí. Encantada, encantadísima, y los niños también. Fui muy feliz.”

La estabilidad laboral es una necesidad manifiesta a pesar del tiempo transcurrido entre la HV de María y la actualidad. Acceder a la docencia pública supone superar unas pruebas que, en el caso de superarlas, te posibilita un futuro mejor. Tener conocimiento de cómo se accedía en el pasado a la carrera docente, comparado con la actualidad, hará que nuestros futuros maestros conozcan de primera mano la realidad administrativa del mundo educativo.

“Pero, el 14 de diciembre, de forma aplastante, una maestra propietaria provisional, por consorte, porque su marido vino destinado como veterinario, me desplazó de forma agresiva”

3.4.2. Periplo docente

Este relato nos muestra que la legislación, en algunos casos cumpliendo la ley, nos puede parecer injusta. Es necesario que aquellas personas que pretenden trabajar para la administración pública conozcan hechos como los narrados por María para que esto no influya en su labor docente.

“Tomé una reflexión personal, de que jamás me enamoraría de los niños. Cumpliría como maestra, trabajaría, pero, no me enamoraría de los niños, no entregaba mi almita porque me la habían destrozado. No estaba dispuesta a seguir sufriendo mientras durase mi voluntario peregrinaje de interinidad, hasta que llegase la plaza mía. Eso pasó antes

de navidad, yo que fui un poquito valiente me defendí. Fui a la Delegación y dije que no había derecho lo que me pasó. Por lo menos haberme avisado, porque eso de subir... Bueno, total que, inmediatamente, en diciembre, el día 24, ya me dieron una plaza de interina en Villavieja, allí estuve también de categoría. Allí sabía que iba para tres meses, que era interina, y lo pasé muy bien. Las niñas fueron encantadoras, y no tuve más remedio que enamorarme. ¡No hay solución! No se puede trabajar de maestra sin enamorarte de los niños, porque entonces ni puedes ser buena maestra, ni puedes disfrutar, total que allí estuve.”

Ser docente no es únicamente tener muchas vacaciones, implica ser capaz de trasladarse continuamente de lugar de residencia, cambiar de amistades, dejar atrás a familiares y amigos y adaptarte a nuevas situaciones. Nuestro alumnado, en algunos casos, llega con un ideal de trabajo diferente del que se encontrará en la realidad y este tipo de experiencias les muestra el periplo por el que la gran mayoría de docentes pasan.

“Luego me pasé por Peñíscola, como maestra, la gente no era muy dada a los turistas, no llegué a encajar. Además estuve poco tiempo, estuve del 31 de agosto de 1957 hasta el 16 de enero del 1958, poco tiempo. No llegué a encariñarme. Luego me marché a Xodos, de interina, el 24 de marzo de 1958 hasta el 15 de septiembre del 1959, que por asuntos de inspección creyeron conveniente cambiarme. Muy apreciada esa idea por mí, o sea, que me dieron la oportunidad de cambiar y me dijeron que por asuntos de inspección. Sin más ni más, ya he dicho lo que quería. Entonces me enviaron a Artana. Allí también estuve poco tiempo, me desplazaron, ya lo sabía que era poco tiempo. Ya no hubo traumas de aquellos que hubo al principio y de allí ya me pasé a Benlloch, de interina, también.”

3.4.3 Legislación educativa

Conocer la legislación educativa comparándola con la de la época posibilita adquirir conocimientos que, dentro de la historia de la educación, conformarán en el alumnado una mejor idea de la realidad actual.

“El 30 de agosto de 1962 me destinaron a mi plaza, la mía, propietaria, de Bibioj, una masía de Villahermosa del Río. No puedo decíroslo porque hasta en el momento de ahora, incluso han quitado esas escuelas y se llevan a los niños. Y antes había una maestra por 12 o 13 niños, esa es la época en la que yo estuve.”

3.4.4 Respuesta a las necesidades

La escuela no sólo tiene una tarea educativa sino que muestra una capacidad adaptativa a las necesidades del momento. El papel del docente es el nexo de unión entre la administración y las familias, esto lleva implícito que dentro del rol docente se incluyan, además de la enseñanza, otras funciones. El conocimiento de determinados hechos históricos posibilitará al alumnado establecer relaciones entre diferentes hechos históricos.

“Allí en aquel entonces dábamos leche en la escuela, calentaba la leche, y con un pozal que teníamos que ir a la fuente para limpiarlo”

Las situaciones difíciles y complicadas generan en la mayoría de las ocasiones la aparición de ideas, recursos y propuestas para superar las adversidades. La escuela, personalizada en la figura del maestro, responde a las características del contexto en el que se encuentra,

afloando la necesidad tratar unos temas transversales que, adquiridos desde la experiencia, superan con creces los conocimientos teóricos enseñados en la universidad.

“En Almazora ya os dije que era una barriada problemática, y los niños, el conserje (que ha muerto el pobre también), vendía lápices, vendía gomas y vendía chucherías. Y los niños compraban chucherías, pobres sí, pero un durito para comprar chucherías siempre tenían, o una peseta o lo que valiese. Y los niños venga chucherías, venga chucherías, eso en un curso y yo preocupada, -“yo lápiz no tengo”, (...) Y allí hice libretas de banco que les digo yo, y con las libretas de banco los niños guardaban el dinerito.”

Las acciones llevadas en su momento por lo que nosotros entendemos ahora por atención a la diversidad, posibilita un debate con el alumnado para que tengan opinión propia partiendo de los contenidos enseñados en la universidad y los vividos por la entrevistada.

“Yo a veces cuando se me los llevan tengo recelo, no me gusta que me los saquen de clase. Prefiero estar yo pendiente, este necesita leer ahora lo cojo, ahora voy a por él y si se me lo llevan... pero cuando se lo lleva otro maestro es para bien, o sea no tengo nada que decir. Está hecho para bien y la verdad que no sé qué decir.”

3.4.5 Alternativa a la docencia

Situamos a los alumnos ante una disyuntiva moral: hacer lo que me gusta y en lo que he creído siempre o escoger la opción más fácil. Les planteamos a los alumnos un debate teniendo en cuenta que una parte de los egresados de magisterio terminan ejerciendo una profesión distinta a la docencia pero relacionada con el sector terciario llegando incluso a ganar más dinero. Este diálogo generará madurez, dudas o reafirmará sus posiciones.

“Y me examiné para entrar en teléfonos, porque lo solicité al terminar la carrera. Lo solicité, y me fueron enviando cartas que me podía presentar a exámenes y nunca lo hice. Y yo ahora, estando en Bibioj, lo recibí (...) Total que me presenté. Y me aprobaron. Me aprobaron y me entró pánico, porque mi alma ya estaba dividida entre la escuela, que era como la canción “del corazón partido” (...) - ¡Estás loca si te dejas la telefónica en Castellón!”. Cada uno me decía una cosa, la mayoría Castellón porque cobraba más, y estaba delante de mi casa.”

3.4.6 Metodología

La adquisición de nuevos saberes, aunque procedan de tiempos pasados, unidos a los nuevos aprendizajes, generan la reestructuración del conocimiento y posibilitaran una respuesta más adecuada a las necesidades del momento. Uno de los grupos cooperativos de clase se encargó de ampliar la información sobre el método utilizado por María y lo mostró al resto de compañeros mediante una clase práctica.

“El Método Onomatopéyico de Sanabria, si alguna vez lo queréis os lo facilitaré”

Entre las técnicas metodológicas que utilizó destacamos su tenacidad en reforzar los aprendizajes adquiridos mediante la repetición estableciendo una clara diferencia con otras concepciones populares en las que el eje central de la acción es el alumno.

“En Almazora también lo apliqué. Ahora en cuanto a otros métodos, pues el método de “la machaca”, ese siempre. Eso de “machacar” a los niños siempre y el que no tiene bastante con una explicación, otra y otra. Y antes de irse: -“¿Te acuerdas de lo que te he dicho?” El maestro es “machaca”, el maestro no puede enseñar si no “machaca” mucho el cerebro de los niños. Lo que pasa es que hay muchas formas de “machacar”, jugando o eso que decían de: -“La letra con sangre entra”. La letra entra con sangre del maestro, de los niños no, del maestro. Eso lo he tenido muy asumido.”

3.4.7. Coordinación docente

El trabajo docente refleja diferentes situaciones educativas caracterizadas por la realidad escolar del momento. La posibilidad de conocer esto genera en nuestro alumnado la necesidad de buscar recursos que superen a los impartidos en clase para dar respuesta a futuras acciones educativas lo que posibilitará aprender a aprender.

“Ahí aprendí a trabajar en grupo con otros maestros, que hasta ahora iba por mi cuenta. Allí aprendí a trabajar mi ciclo que entonces eran las unitarias, igual tenías a una de 6 años, uno de catorce y has de hacer otro tipo de programación. Allí, en Almazora era diferente, estaba sujeta a un orden, que después ya os contaré.”

3.4.8. Concepto de maestro

La experiencia docente ha llevado a María a tener una concepción de los maestros que supera la visión tradicional de la mayor parte de la época en la que ejerció su docencia. Desde el punto de vista de la historia de la educación se ha propuesto a nuestro alumnado la búsqueda de corrientes pedagógicas que coincidan con su concepto.

“El maestro es parte de la cultura de los niños, por eso creo yo que hoy en día un maestro más que creer que ofrece la cultura debe preparar a los niños para que la tengan, para que la sepan buscar, aquello de no coger peces, enseñarles a pescar. Pues enseñarles a educarse, a que vean las ventanas abiertas y que cojan todo lo que pasa, esa es la labor de hoy en día. Por tanto, ha cambiado mucho.”

El valor humano es uno de los elementos más importantes a la hora de definir la profesión docente. La reflexión de María ha sido el eje central del intercambio de ideas y opiniones sobre si el docente solamente enseña contenidos académicos o va más allá.

“El maestro no es la figura que hace a las personas ser un hombre, es el maestro, es el padre, es el vecino, es el amigo, es el profesor de gimnasia... es todo. Lo que sí que me gustaría que no olvidase nadie es que la esencia humana y los objetivos humanos han de ser siempre los mismos, crear personas de bien, personas con ambición sana, de perfeccionarse y de servir a los demás, porque está claro que cuando uno más sirve a los demás más feliz es. Eso lo tengo asumido totalmente.”

El éxito o el fracaso del proceso de enseñanza – aprendizaje pasa por superar individualismos heroicos y trabajar de forma coordinada con el resto de los componentes del sistema educativo. Cada grupo cooperativo de alumnos ha trabajado este aspecto de la realidad educativa para aportar sus conclusiones. Después de haberlo discutido todos los grupos de trabajo en una

sesión conjunta, vuelven a revisar el documento que habían generado inicialmente y lo modifican si lo consideran oportuno teniendo en cuenta las opiniones del resto de compañeros.

“Han de trabajar en completa armonía unos con otros, por lo tanto, eso necesita una gran programación, a nivel de grupo y luego a nivel de materias, a nivel de maestros y a nivel de niños.”

Al igual que toda buena metáfora, la que nos propone la protagonista es motivo para que, de forma individual, cada alumno reflexione y redacte, con sus palabras, lo que ha entendido.

“La escuela viene a ser, yo la comparo siempre, a un volante de un coche, si estás conduciendo te sientas allí y lo ves todo, y conduces. La escuela igual, el maestro lo ve todo, pues ahora cojo a este, ahora a aquel, ahora que se vaya este, ahora aquel, estos aún no han terminado el trabajo... es un volante, y lo has de llevar todo lo bien que puedas”

Nos resulta extraña la concepción que presenta la entrevistada ya que se sale de la época en la que ella ejerció la docencia. Esto permitió un análisis histórico de la concepción del maestro.

“El profesor estimado, pues creo que no, no tiene por qué, debe ser respetado, pero es que todo. También un señor que limpia la calle merece respeto. Se debe respetar la figura de un maestro, pero como quien dice un trato “reverencial”, no. Ni a un maestro, ni a nadie. Ahora exigirle que cumpla bien y que ponga la máxima entrega a la enseñanza, sí. Porque para mí el maestro imprime carácter. Se ha de sentir maestro él y querer, pero que sea bien estimado muchos creen que es ser un romancero.”

3.4.9. Principios educativos

Por lo que respeta a los principios que manifiesta María, podemos decir que tienen gran similitud con la legislación actual. Se realizó un análisis de la legislación educativa a lo largo de los años desde la década de los 50 hasta la actual para ver si estos principios educativos se han mantenido a lo largo del tiempo.

“Mis metas, mis objetivos, siempre os diré lo mismo, es que haya buenas personas, eso lo he tenido muy claro. Ante todo, crear buenas personas y luego ofrecerles el máximo de conocimientos, y entablar amor.”

La influencia del racionalismo se manifiesta con actitudes y creencias cercanas a la actual pedagogía crítica basada en el desarrollo crítico de las personas. La contextualización histórico-educativa de esta corriente es imprescindible para entender el cambio que significó pasar de una metodología memorística y adoctrinadora a otra más práctica y valorar el hecho de llevarla a cabo en la época de la dictadura.

“Mi deseo ha sido más desarrollar el cerebro de los niños, que aún ofrecerles enseñanza, que cosas. La enseñanza si, de moral y eso todas, pero enseñanzas de cultura he preferido ampliar, que la cultura se la busca uno siempre, quien la quiere la busca, si la mente la tiene abierta, claro. Si la tiene cerrada se limitará a ser un autómatas y un estudiante de memoria y punto.”

3.4.10. Recursos

a) Vivienda

En la España de la postguerra, en la que junto al médico y al cura, el docente era uno de los tres poderes fácticos de la localidad, se les facilitaba la vivienda, ya que no existían, en algunos casos, establecimientos públicos para pernoctar en todos los pueblos y masías. Después de haber buscado la legislación correspondiente, se les planteó al alumnado si decidirían desplazarse todos los días o quedarse en un hotel, a aceptar la casa de que se les ofrecía. Asimismo se les propuso que buscaran oficios en los que se recibía un “pago en especies” parecido a este.

“Un edificio con dos partes, una la casa del maestro y la otra la escuela. (...) La casa del maestro es dónde vivía el maestro, normalmente cuando uno iba a un pueblo le ofrecían casa, o sea no puede llegar un chico de Castellón a una masía y no tener casa para vivir, que tú te quieras quedar o no ya es otra cosa.”

b) Materias

Los contenidos y materiales docentes que se utilizaban en los centros públicos de la época son explicados con detalle por la protagonista. Teniendo en cuenta que la dictadura consideraba la educación como un medio para adoctrinar junto con el fuerte poder que tenía la iglesia católica, las materias que se impartían y los libros que se usaban fueron objeto de estudio por nuestros alumnos al compararlos con los actuales.

“Sí, este libro es una enciclopedia, aquí están todas las materias. Ya veis, se ha hecho como un árbol y en cada rama una materia. Las materias son todas: aritmética, geometría (se paraban mucho, ahora también), luego educación social, mucha urbanidad, que estas cosas se olvidan. Muchas materias se olvidaron y hacen mucha falta. Historia es sagrada, era muy importante, y religión iban unidas, era lo mismo. Formación metódica, también, la falange era lo que había oficial y no enseñaban nada malo, pero educación patriótica también te enseñaban. Nunca nadie me enseñó nada malo y nunca transferí nada malo, porque nadie me obligó a enseñar nada malo, malo me refiero a demasiado doctrinado. Luego historia de España, y luego ciencias también”

3.4.11. Estructura del sistema educativo

a) Escuelas unitarias

Dentro del argot docente, María nos proporciona la posibilidad de tratar uno de los términos menos frecuentes entre los estudiantes. Determinar legalmente el concepto de las unidades de una escuela posibilitó la adquisición de conocimientos educativos desde la historia de la educación por parte de los futuros docentes.

“Bueno, en una unitaria de masía, única, yo para niños y niñas. Una, unitaria. Pero también les llamábamos unitarias cuando había niños y niñas, y había dos maestros. Eso me paso en Xodos, en Xodos éramos dos maestros solo, y éramos unitaria, unitaria de niños y unitaria de niñas.”

La realidad educativa del momento en el que había las vías de comunicación eran muy deficitarias y los medios de transporte escasos, favorecía el trabajo individual y solitario de los docentes. Este mismo hecho dificulta, a su vez, la tarea docente al hacer que el maestro/a se estructure las sesiones que van dirigidas a distintos niveles a la vez. Gracias a esta experiencia nuestro alumnado se puso en la situación e intentó comprender las dificultades del trabajo de los maestros de las escuelas unitarias que existieron en aquella época.

“Sí, algunos muy independientes, muy bien. Por ejemplo en Benlloch sí, no hubo ningún contacto con los maestros, pero yo con la otra maestra sí. Pero no estaba muy reglamentado como ahora. Tú estabas en la escuela y te venían niños de todas las edades, todas las capacidades y eras tú la que allí te tenías que sentar y decir, a ver amigo, como me organizo yo, como me programo, y tu solita te lo programabas. A mí, allí, nunca me visito ninguna inspección. (...)El tema que yo recuerde solamente era uno, o sea que no podías explicar una lección y luego explicar otra lección para los otros, porque además se liarían. Explicas y cada uno coge lo que puede, explicas y procuras que atiendan más los otros y mandas ya faena a los otros y dices unas cuantas ideas más para los mayores.”

La realidad escolar de un aula unitaria dista bastante de la de cualquier otra escuela ordinaria. Este hecho se hace palpable con las palabras de María al explicarnos cómo se organizaba sus clases. La propuesta para nuestro alumnado fue reflexionar sobre estas palabras y proponer su plan de acción.

“Ahora cuando explicas, yo he hecho siempre un plan, una lección para todos, pero ha distintos niveles. Empiezas poquito, te preocupas más que atiendan los menores, luego vas subiendo y a lo último ya no son los menores, te preocupan más los otros. Esto más de 20 minutos no ha de durar nunca.”

b) Religión

El calendario escolar se veía marcado por las celebraciones religiosas, reflejo de la influencia del gran poder que tenía la religión dentro de la dictadura. A pesar de que algunas de las conmemoraciones no se contemplan dentro del calendario escolar actual, éste sigue teniendo una marcada influencia católica.

“Y luego sí, se celebraban muchas conmemoraciones, navidad por supuesto, y luego el mes de mayo. Que eso no sé si lo habréis hecho. Yo toda la vida, luego no lo hacía nadie y a mí aún me apetecía poner la virgen María,

un ramo de flores y cantar a la virgen María. Y luego sí, las conmemoraciones ha habido épocas que han estado más obligadas, hay épocas que menos, tanto conmemoraciones patrióticas como religiosas, como la Semana Santa, eso sí, eso lo he hecho siempre en todas partes.”

Esta influencia no sólo la podemos observar en el calendario escolar sino que también es apreciable en el día a día de los centros educativos. Sus docentes se veían obligados a realizar acciones que superaban con creces el ámbito educativo, llegando incluso a desarrollar campañas en las que se recogía dinero para las Misiones Católicas. Teniendo en cuenta que el artículo 16 de la Constitución Española de 1978 considera a nuestro país un estado aconfesional, traemos el debate de la religión dentro del currículum al aula de la universidad.

“Aquí de cada un salto o persona, el día del seminario invocamos al señor para que surja de la juventud muchas vocaciones para ser sacerdote y efectuamos donaciones para el sostenimiento de los seminarios. O sea, en la masía no tuve yo para el “Domund” ni para nadie, nadie me dijo nada en las masías. En las escuelas había una hucha para todo, en la masía, pobrecito.”

c) Jornada lectiva

La jornada escolar, actual objeto de debate en la que hay que conjugar los intereses de la familia, de los docentes y los beneficios pedagógicos de las diferentes modalidades, fue objeto de estudio por parte de nuestros alumnos atendiendo a las palabras de la entrevistada.

“No, aquí en Almazora ya se ha acabado el sábado, ya el viernes nos íbamos. (...) Sí, sí y rezar el rosario. (...) Pues, el sábado. Lo que también en un principio no habían clases los jueves por la tarde y el sábado todo el día. Al final, ya quitaron haber clase los sábados por la tarde, pero por la mañana sí, y los jueves todo el día. Aún resultaba mejor, toda la semana y ese día rezábamos, el rosario también lo rezábamos, en algunas escuelas entraba en el protocolo.”

d) Política

Una de las acciones que se destacan de las palabras de María sobre la época, nos puede llevar a pensar que se promovía el voluntariado social aunque era el eje para transmitir tanto los postulados políticos como religiosos de la dictadura. Fue interesante la información aportada por los alumnos en sus trabajos sobre esta entidad.

“Era muy importante, porque ella se preocupó más de recoger toda la juventud, o sea la juventud de mujeres iban a la sección femenina, incluso tenían que hacer el servicio social. Las chicas iban a una fábrica pero fuera de horas tenían que ir a hacer el servicio social. Una servidora llevó

el servicio social en Castellón, en la escuela Cervantes, y otro año, a lo mejor no eran cursos de medios años, a lo mejor serían medios meses, mientras no tenía escuela me apunté a uno de esos, con las chicas mayores de las fábricas en la escuela Herrero, a esos dos colegios fui yo a enseñar el servicio social a las chicas, y como maestra también tenías que enseñar el servicio social.”

La época estuvo marcada por la transmisión de unos ideales concretos unidos al uso de uniformes y símbolos para establecer una jerarquía dentro de los grupos. El estudio comparado de las insignias que otras organizaciones o gobiernos han utilizado al igual que durante la dictadura, incrementaron los conocimientos del alumnado al respecto.

“Que te daban una placa que ponía S.S.”

La pertenencia a cualquiera de estos grupos implicaba unas acciones formativas. Realizamos un video fórum sobre la sección femenina en el que tras el visionado de cada vídeo, y aprovechando el foro virtual, se realizó un intercambio de opiniones al respecto.

“Íbamos a un edificio, que hoy en día creo que es el instituto de la mujer, en la calle, donde está la casa de la cultura, pues otra calle que baja por allí. Pues allí íbamos y nos hacían sermones, venía un cura misionero, una monjita... nos contaba cosas, a mí no me gustaban y yo entendía que todo era para aprender, nadie me enseñó nada malo.”

e) Campaña de alfabetización

La historia de la educación en la España de la época se vio marcada por unas intensas campañas de alfabetización llevadas a cabo en todos los lugares del país. A partir de este hecho nuestro alumnado descubrirá los motivos que llevaron a esta acción.

“Y luego en otro pueblo por ejemplo, en el pueblo este de Xodos vinieron a ver si algún maestro quería hacer una campaña con las chicas de la fábrica, “ay la fábrica!” perdón, las pastorcillas de lejos que no sabían escribir aún, yo dije: “sí, sí enseguida.” Y allí en más de la escuela a las 5, allá a las 6 cuando ellas venían que dejaban el rebaño, ale allí a la escuela otra vez. 8 o 10 chicas, muy feliz también con ellas, muy feliz, que no sabían ni leer ni escribir, o un mínimo porque eran “masoberas”, del pueblo no vino creo que casi ninguna.”

Las campañas terminaron siendo llevadas por maestros especialistas en la materia diferentes de los que había en las escuelas.

“Hicieron campañas, entonces había campañas de alfabetización, pero para eso venían unos maestros de noche, eso en Villafamés lo vi, educación de adultos le llamaban, eran otros maestros cariño. En Villafamés donde

he dicho lo de la universidad y todo, pues también había un compañero (que hace poco se murió) subía con su “amoto” ya, a dar clase de alfabetización. Entonces estaba más disgregado todo, pero todo tenía su fundamento, y sí, la inspección siempre estaba abierta.”

La introducción de la vida cultural y académica en la España rural dio lugar a que se crearan diferentes instituciones con el objetivo de formar a la población adulta. El alumnado realizó una pequeña investigación, entre otras cosas sobre el origen, los objetivos, la financiación, etc. de las universidades populares.

“Todo lo que me han dicho, luego estuve en Villafamés hicieron otra cosa muy simpática también que me gustó mucho. En Villafamés se creó la pequeña universidad, así le llamaron. Villafamés era un pueblo grande. Éramos 6 maestros, 2 y 2 de enseñanza primaria, dos de chicos y dos de chicas, y dos parvulistas. Y allí también buscaron maestros y también me apunté, sí, sí, por supuesto. A dar alguna materia, no me acuerdo la materia que di, fuese geografía o historia. Pues la pequeña universidad, los chicos que ya trabajaban, eran mayores y quisieron apuntarse vinieron allí, y incluso vinieron señores del pueblo como el fontanero, como el electricista y también dieron clase ellos, a su manera pero también les explicaban a las chicas su oficio y le llamaron así, también me apunté. Una experiencia bárbara, estupenda, tanto por el compañerismo, lo majo que son los chicos y los estudiantes.”

4. CONCLUSIONES

Es posible otra docencia. En este trabajo se ha mostrado la utilización de una metodología alternativa a la clase magistral. Según Freinet el cambio es necesario y para ello debemos empezar desde el principio: con los docentes. Es preciso que los y las docentes incorporen este cambio desde su formación inicial y desde la universidad tenemos un fuerte compromiso con ello.

Dejamos de lado los libros de texto y los materiales tradicionales para partir de las entrevistas a maestros jubilados, generar sus HV y arrojar luz sobre la práctica educativa en las escuelas y preparar a los futuros docentes. Freinet ya proponía el trabajo práctico. En nuestro caso se ha creado un portafolio por grupo de forma cooperativa por parte de los estudiantes.

En esta experiencia, con la memoria como única herramienta, se posibilita que los estudiantes del grado de maestro se planteen cuestiones sociales, políticas, económicas y educativas que, de otro modo, no habrían tenido un sentido tan profundo para ellos.

El cambio en las aulas universitarias hacia metodologías más activas y participativas, en las que se sitúe al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, promueve el desarrollo de las competencias educativas de forma más experiencial y significativa. La necesidad de relacionar teoría y práctica, propuesta por Freinet, se convierte en una realidad. Aún con las dificultades

que puedan surgir durante la implementación, como pueden ser la dificultad para contactar con los docentes jubilados o el esfuerzo de crear una guía para la entrevista y su posterior interpretación, el hecho de contextualizar y situar los aprendizajes en contextos y situaciones reales aporta un gran valor a los aprendizajes.

La evaluación, por otro lado, debe ir en consecuencia a estas acciones y cambiar en este giro metodológico hacia visiones globales del alumnado que abarquen, además de los contenidos curriculares, valores y actitudes durante la asignatura. La observación, así como el trabajo final, serán los elementos e instrumentos esenciales en los que basarse para conseguir una evaluación eficaz. Esto parte de un alto nivel de implicación por parte de todos los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje por conseguir el éxito.

Las HV de maestros jubilados dentro de los estudios del grado de maestro sirven para acercar al alumnado a la realidad histórica posibilitando la comprensión de la situación actual generando, en ellos, una actitud crítica que ha de posibilitar el maestro del siglo XXI. El modelo investigador propuesto por Freinet es fácilmente observable en las HV. Este recurso posibilita que nuestro alumnado sea capaz de ver una alternativa a las metodologías cuantitativas dando el valor que se merecen a las cualitativas. Se ha producido un aprendizaje significativo de los contenidos universitarios caracterizados, en gran medida, por el academicismo. Cuando el alumnado se compromete y se involucra en lo que está aprendiendo, se amplían y profundizan los conocimientos. En este caso, la voz de una maestra jubilada ha permitido conocer de primera mano la evolución de la educación en nuestro sistema educativo ayudando a los futuros docentes a contextualizar todo el corpus teórico que han ido viendo en la universidad dándole significado.

A modo de conclusión, nos gustaría ceder las palabras a nuestra protagonista que, aún jubilada, reivindica el cambio de algunos hábitos en pros de mejorar las relaciones intergeneracionales que tantos beneficios pueden aportar.

“Si pudiésemos caminar al unísono, padres, profesores, entidades y la sociedad en general, los niños y los adolescentes lo agradecerían mucho. (...) Yo diría que los jóvenes se sienten huérfanos. Creo que en el fondo se sienten huérfanos, porque necesitan aquellas palabras del abuelo y la abuelita, en lugar de la tele; aquellos cuentos, aquellas enseñanzas, aquella vida ya vivida que te la traspasan a ti, eso ya se acabado. Se siente huérfana la juventud, yo creo que agradecen el contacto con los mayores, es una opinión. Hemos de protegerles con una sana y completa educación y formación (...) Con mis 75 años, casi, estoy convencida de eso que la juventud necesita de los mayores. Lo que no necesitan son malos ejemplos y también ven muchos. Pero si ven buenos ejemplos (...) Veo que tenemos la culpa los mayores de no unirnos bastante y ofrecer desde charlas, desde el punto de vista familiar, escolar... Además del grupo de maestros dedicados a la enseñanza, otras personas deberían ayudar todas con ideas claras de hacer el bien a esa juventud que es el fruto del mañana.” (p. 24, l. 19)

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2012). Historias de vida: una vía idónea para el estudio de la relación teoría-práctica en el profesorado. En: *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis educativa. Innovagogía*. pp. 251-257.. ISBN 978-84-616-1780-7
- Álvarez, P. (2011). Universidad, memoria y patrimonio educativo: historias de vida y pensamiento del alumnado de educación de adultos. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 171-195.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Chourio, J. A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS, Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, 48-55.
- González-Monteagudo, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la escuela*, 6, 51-61.
- González-Monteagudo, J. (1989). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. *Investigación en la escuela*, 7, 49-67.
- González-Monteagudo, J. (2008). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 207-232.
- González-Monteagudo, J. (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet. *Revista da FAEEDBA*, 36(20), 69-78.
- González-Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Historia Educativa (Online)*, 40(17), 11-26.
<http://dx.doi.org/10.1590/s2236-34592013000200002>
- Hernández, F. (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- López, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 149-164.
- López, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as). *Rizoma freireano*, 12.
- López, V. M., García, A., Pérez, D., López, E. y Monjas, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Coords.): *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro, 17-36.
- Leite, A. y Rivas, J. I. (2013). *La biografía escolar en la formación del*

profesorado. En: Lopes, A., Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas J. I. (coords.): *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 250-258.

Rivas, J. I., Leite, A. y Cortés, O. (2014). Las historias de vida como práctica educativa. *Praxis educativa*, 18(2), 13-23.

Sánchez, M. E. (1995). Historias de vida de inmigrantes. *Didáctica*, 7, 271-278.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIBROS DE TEXTO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ¿HACIA LA RENOVACIÓN DE LOS MATERIALES DIDACTICOS?

María Vaillo

RESUMEN

El presente artículo repasa la tradición investigadora sobre mujeres y libros de texto en España, revisando las alternativas que se han propuesto para renovar y mejorar los mismos desde la perspectiva de género. La primera parte se dedica a realizar un exhaustivo recorrido por las metodologías empleadas y los hallazgos más destacados de las investigaciones del panorama nacional, emprendidos desde la década de los setenta hasta la actualidad. A continuación, se detallan las propuestas surgidas, en forma de nuevos materiales didácticos, campañas, recomendaciones y guías para incorporación de la perspectiva de género a los libros de texto. Por último, se lleva a cabo una serie de consideraciones finales, destacando la insuficiencia de los cambios acaecidos en la producción editorial y proponiendo algunas opciones alternativas que contribuyan a la renovación y la mejora de los libros de texto desde la perspectiva de género.

PALABRAS CLAVE

Libros de texto – género – mujeres - materiales didácticos – innovación.

ABSTRACT

This article reviews the research tradition on women and textbooks in Spain, analysing the alternatives that have been proposed to renovate and improve them from a gender perspective. The first part reviews the methodologies used and the most important research findings on the national scene, undertaken since the seventies until today. Then, the article details the proposals emerged in the form of new teaching materials, campaigns, recommendations and guidelines. Finally, a final consideration epigraph highlights the lack of changes made in book production and proposes some alternatives that contribute to the renewal and improvement of textbooks from a gender perspective.

KEYWORDS

Textbooks – gender – women - didactic materials – innovation.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de las incesantes polémicas que provoca su uso, su contenido o su forma, la importancia que han tenido y tienen los libros de texto apenas necesita justificación. Además de su peso en el panorama global de la edición nacional¹ y en los hábitos de lectura y consumo², los libros de texto, como artefactos al servicio de la transmisión cultural, han sido considerados como “los libros de la sociedad, los únicos que son obligatorios” (Van Dijk, 2002, 29; citado en Fernández Reiris, 2005) o “nuestro producto cultural más complejo” (Johnsen, 1996, p. 23)³. Desde su surgimiento en el siglo XIX como objetos de enculturación (Escolano, 1993), el destacado interés académico despertado en torno a ellos ha cristalizado en un amplio catálogo de perspectivas e interpretaciones, considerando su multidimensionalidad como “productos de consumo, soportes de conocimientos, fuentes de ideología y normas culturales e instrumentos que sirven a fines pedagógicos” (Tiana, 2000, p. 102).

La investigación sobre libros de texto surge en torno a la década de los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo, cuando distintos organismos internacionales interesados en mejorar el entendimiento y la convivencia entre los pueblos señalaron el rol del libro de texto como un artefacto cultural con un destacado papel en la promoción de la paz y la tolerancia. En el marco de estas iniciativas, se realizaron encuentros como la Conferencia General de la UNESCO de 1946 o las hasta seis grandes conferencias que entre 1953 y 1958 el Consejo de Europa llevó a cabo para abordar cómo se representaba la historia europea en los libros de texto. De manos de las mismas se elaboraron informes, directrices, programas y recomendaciones para la creación y revisión de los libros de texto, con el fin de eliminar representaciones sesgadas y prejuicios nacionalistas (UNESCO, 2001; Pinger, 2009). A partir de la década de los noventa, este tipo de estudios se formalizan y consolidan, floreciendo los primeros organismos de investigación dedicados a los libros de texto y las primeras alianzas internacionales en la materia. En 1992 se crea la *Red Internacional de Investigación de libros de texto*, promovida por la UNESCO, precedente que sirvió la puesta en marcha de distintos institutos dedicados a analizar y evaluar los libros de texto. Aunque no es nuestro interés hacer un

¹La *Panorámica de la Edición en España 2014* ha cifrado la edición de libros de texto en 13.192 títulos. El dato supone un aumento con respecto al año anterior, pero es mucho menor al obtenido en el periodo 2007-2011. Representa, en el conjunto de los subsectores de la edición nacional, cerca de un 15% del total de la oferta de títulos para ese mismo año. La tirada media del subsector de los libros de texto fue, también para 2014, la tercera mayor, por debajo de los libros de ciencias sociales y humanidades (32,6%) y creación literaria (20,2%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

²Según el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, un 31,5% de la muestra encuestada compró libros de texto, y un 15,1% compró solo libros de texto (es decir, no compró otro tipo de libros, como por ejemplo libros de ficción (Conecta R&C, 2013).

³Sin entrar en las diferencias históricas y terminológicas entre los términos libro de texto y manual escolar, a lo largo del presente artículo utilizaremos ambos indistintamente, como sinónimos.

repasso exhaustivo de los mismos⁴, destacaremos aquí algunas de las iniciativas surgidas en distintos continentes, como el *Centro noruego sobre Textos Pedagógicos y Procesos de Aprendizaje* (*Centre for Pedagogical Texts and Learning Processes*); el *American Textbook Council*, el *Grupo de trabajo sobre libros de texto y materiales didácticos* de la *Asociación para el Desarrollo de la Educación en África* (ADEA) y, en el contexto español, el Proyecto MANES.

Aunque estas primeras aproximaciones se interesaran por el sustrato ideológico de los mismos, las últimas décadas han sido testigo de una ampliación en cuanto a las temáticas de estudio, que se han trasladado a cuestiones como el uso de los libros de texto (tanto por parte del alumnado como del profesorado) o su desarrollo, entendiendo por tal su proceso de producción y su ciclo de vida (Johnsen, 2006).

2. EL GÉNERO COMO VARIABLE DE ANÁLISIS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Coincidiendo con la denominada *segunda ola* del movimiento feminista, a partir de la década de los setenta del pasado siglo, los *estudios de género* o *estudios de las mujeres*⁵ utilizan la variable género como categoría de análisis para reflexionar sobre la realidad, atendiendo a las desiguales relaciones de poder construidas social e históricamente entre los sexos.

Como constructo teórico, el género representó la disociación entre biología y cultura, y sirvió para poner en evidencia la función social y la cara política del sexo. Desde que Beauvoir escribiera en 1949 aquello de “no se nace mujer, se llega a serlo”, el género ha servido para profundizar en la construcción cultural de lo que supone ser hombre o mujer, la producción y la reproducción de las discriminaciones y las asimetrías de poder que residen en la base de la diferenciación sexual. Desde una postura postestructuralista, la propia Butler, aun cuando critica abiertamente la concepción binaria de los géneros, concibe éste como “el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino” (2006, p. 70).

En el terreno académico, la categoría sexo-género sirvió a la teoría feminista para poner en evidencia las bases sesgadas sobre las que se habían construido la ciencia y las disciplinas modernas. El acceso de las mujeres a los diferentes ámbitos de conocimiento, ya no como *enseñadas* sino también como *enseñantes*, propició un ejercicio crítico sobre la conceptualización de las diversas ramas del saber y su propia metodología de trabajo. Como señala

⁴ Un listado completo de este tipo de organismos puede obtenerse en la relación de institutos de investigación sobre el libro de texto que recopila Pinger (2009), así como en la selección de redes y organismos que se anexan en UNESCO (2005).

⁵No vamos a abordar aquí las diferencias epistemológicas entre los estudios de género, los estudios de las mujeres y los estudios feministas. Asumimos, como señala Gamba (2007, 123-124), su diferente denominación en cada país (en el ámbito anglosajón, por ejemplo, prevalece el uso del término *Women studies*, mientras que en España es más común la acepción de *Estudios de las mujeres* o *Estudios feministas*) y los utilizamos aquí como sinónimos.

Lagarde, “la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (1996, p. 13).

En el marco de distintas disciplinas, comenzaron a surgir voces críticas que se preguntaban por el lugar al que la tradición patriarcal había relegado a las mujeres, y su posición como objetos y como sujetos de conocimiento. Desde la Literatura (Rich, 1972; Wolff, 1972; Showalter, 1977); la Antropología (Ortner, 1974; Slocum, 1975) o la Psicología (Mitchel, 1951; Rossi, 1965; Weisstein, 1971), empezó a construirse un corpus teórico-metodológico que reflexionaba sobre la omisión de las mujeres en la construcción del conocimiento y las distorsiones a las que se había sometido “lo femenino”. No es de extrañar que también desde el ámbito educativo, a cuyo ejercicio profesional las mujeres habían comenzado a acceder de forma masiva, numerosas autoras (y algunos autores) comenzaron a desvelar la presencia de sexismo a nivel de estructura y funcionamiento.

Estas primeras aproximaciones, de naturaleza eminentemente sociológica, constituyen el germen de los análisis de contenido sobre las desigualdades presentes en los libros de texto que surgirán más adelante. En su conjunto, se interesaron por los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo perpetuaba y reproducía las relaciones de género y de clase por medio de una escuela patriarcal⁶ y capitalista⁷ (Wolpe, 1974; Byrne, 1978; Deem, 1978), haciendo especial énfasis en la invisibilización de las mujeres dentro del currículum (Young, 1971; Scott, 1980). Además, indagaron en las discriminaciones presentes a nivel estructural, denunciando el desplazamiento de las docentes a determinados puestos o tareas que paradójicamente no hacían sino reproducir las desigualdades contra las que esas mismas mujeres habían luchado (Burman, 1979; Acker, 1983; Apple, 1986)⁸.

En este contexto general, la reflexión sobre el libro de texto como elemento que refleja y condensa la ideología patriarcal y las prácticas sexistas en el seno de la escuela no tardó en llegar. Michel (1987, p. 11-12) no duda en señalar al colectivo de mujeres “en contacto directo con los libros de texto” como el grupo que inició la tradición investigadora y lideró las reivindicaciones sobre su forma y contenido.

Los análisis feministas sobre el libro de texto comenzaron por denunciar las estrategias de silenciamiento, distorsión y ocultación que utilizan los mismos y que los convierten en discriminatorios, tanto para las mujeres como

⁶Para una definición de patriarcado, acudimos a Sau (2000, 237) quien lo considera una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica.

⁷Según este tipo de aproximaciones, en el capitalismo coinciden las relaciones de clase y de género: los puestos de autoridad refuerzan la autoridad masculina, y el sistema capitalista de producción se apoya en la segregación de sexo tradicional y patriarcal, según la cual al hombre le corresponde la esfera pública y a la mujer la esfera privada.

⁸ Un análisis detallado sobre la bibliografía generada al respecto de estos tópicos puede consultarse en Walker y Barton (1983).

para otros grupos en situación de desventaja social, hablando de libros sexistas, clasistas y racistas. Acompañados a menudo de la introducción de variables como la raza y la clase, este grupo de investigaciones puso de manifiesto cómo el discurso *a priori* neutro de los libros de texto escondía desigualdades y perpetuaba un orden social dominado por el patriarcado, el occidentalismo y el capitalismo⁹.

3. INVESTIGACIONES SOBRE GÉNERO Y LIBROS DE TEXTO EN EL CONTEXTO ESPAÑOL: PRINCIPALES RESULTADOS

Aunque la investigación sobre género y libros de texto es una línea de trabajo fecunda, que se remonta más de cuatro décadas atrás, pueden observarse particularidades atendiendo a una dimensión geográfica y cronológica de la bibliografía disponible. Si bien el ámbito anglosajón condensa la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre género y libros de texto, y pueden considerarse como el contexto particular en el que surgieron este tipo de estudios, nos centraremos, de cara a los próximos epígrafes, en revisar la tradición investigadora en nuestro país sobre la materia.

Como ya se ha comentado, los primeros análisis críticos que hicieron hincapié en los sesgos sexistas de los libros de texto utilizados por las y los alumnos surgen en España a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta. Según informa Folguera (1988), el Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer¹⁰ analizó en 1977 la presencia de ambos sexos en los libros de texto de la antigua etapa de EGB, poniendo de manifiesto la diferencia en cuanto a los roles asignados y subrayando el efecto negativo que este sesgo acarrearía en la interiorización de la identidad de género de las niñas. Lezcano (1977), apunta que esta comisión fue la encargada de elaborar alternativas al sexismo de textos escolares, juegos y juguetes durante la década de los setenta, y hasta la creación del Instituto de la Mujer en 1983. La propia Lezcano, en un artículo con el esclarecedor título *Tontas útiles desde la EGB* (1977), refería los resultados de una investigación llevada a cabo sobre libros de texto, cuadernos de trabajo y fichas de evaluación de la asignatura de Lenguaje de 3º de EGB de la editorial Anaya. En línea con la anterior, sus resultados apuntaron al abrumador número de imágenes masculinas frente a las protagonizadas por mujeres, al uso del género masculino tanto en ejemplos como en textos (en proporción hasta de 8 a 1), a la omnipresencia de la familia nuclear, de tipo conservador, y a la asociación de los personajes femeninos con actividades y rasgos estereotipados.

Sobre la base de estos primeros resultados, a lo largo de la década de los ochenta diferentes organismos e instituciones promovieron investigaciones

⁹El término “occidentalismo” surge como inversión del “orientalismo” acuñado por Said (1978) para referirse a la defensa del sistema político, social y cultural propio de los países occidentales.

¹⁰Tal y como recoge esta misma autora, el Frente de Liberación de la Mujer, creado en 1976, se autodefinía como “movimiento feminista autónomo, independiente de los partidos políticos y organizaciones sectoriales y constituía un intento de conciliar la militancia feminista con una alternativa global de lucha por el socialismo” (Folguera, 1988).

que ampliaban el catálogo de textos revisados o centraban los análisis en contextos geográficos específicos. Dentro de este segundo grupo, destacamos el trabajo de González Moro (1986), realizado a petición del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y cuyo objetivo fue aproximarse al modo en que los libros de texto (de hasta doce editoriales) utilizados por el alumnado vasco de preescolar y EGB, transmitían los roles sexuales. Focalizando su atención exclusivamente en el lenguaje icónico, y ampliando la muestra de estudio a manuales de hasta siete asignaturas distintas (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Religión, Inglés y Educación Plástica), Moro (1986) probó dos hipótesis, referidas tanto al estereotipo social como al estereotipo psicológico en el que aparecían representados los personajes de ambos sexos.

Sus resultados también hablaron de una evidente infrarrepresentación femenina (el autor cifró la presencia de la mujer en las imágenes en un 35%), que se agudizaba a medida que avanzaba la etapa educativa considerada y en determinadas asignaturas, como las Ciencias Naturales. Algunos años antes, Garreta y Careaga (1984), ya habían puesto de manifiesto datos similares en una investigación encargada por el Instituto de la Mujer y el antiguo Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, cuya finalidad fue averiguar el rol genérico que los libros de texto definían para cada uno de los sexos, es decir, los modelos implícitos sobre lo masculino y lo femenino. Una de las novedades del estudio a nivel metodológico residió en la amplitud de la muestra analizada, pues se consideraron libros de texto de varias asignaturas (Lenguaje y Ciencias) y editoriales (trece) de toda la etapa de la extinguida EGB. Este planteamiento permitió ofrecer un análisis comparativo de la aparición femenina en torno a tres dimensiones (características de los personajes, protagonismo de los mismos y oficios y profesiones que realizaban) tanto en ilustraciones como en textos, ejercicios y ejemplos gramaticales. Además de proporcionar resultados sobre la aparición de personajes femeninos, el tipo de protagonismo, su evolución en los distintos cursos y materias y su caracterización estereotipada, las autoras utilizaron nuevas claves interpretativas. Entre ellas, evidenciaron la doble discriminación que resultaba al combinar las variables sexo y edad (las mujeres adultas aparecían en menor medida que los niños varones, con una diferencia de hasta tres puntos porcentuales: 14,2%, frente a 17,3%), o la mayor intensidad que registraban los sesgos en relación con los textos y ejemplos gramaticales. Este último resultado, según Garreta y Careaga (1984), ponía de manifiesto la mayor atención prestada por las editoriales a eliminar el sexismo presente a nivel icónico, y la necesidad de comenzar a actuar sobre la modificación del lenguaje, una “tarea por empezar” (1984, p. 171).

Frente a este tipo de análisis, Moreno (1986) sostuvo la idea de la hegemonía masculina en el discurso histórico, centrándose en realizar una lectura crítica sobre el androcentrismo¹¹ subyacente en los libros de Historia del nivel de bachillerato. Apoyándose en el análisis de las referencias sobre las

¹¹Recurrimos de nuevo, para la definición del término androcentrismo, a la conceptualización que hace Sau como el “enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente, y utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres” (2000, p. 45).

mujeres y los hombres de tres libros de texto de la editorial Vicens Vices, la autora concluyó que tan solo el 1% y el 1,7% de las referencias a seres humanos aparecidas en los mismos aludían a mujeres, y desenmascaró la falacia del masculino genérico como referente universal, apuntando que en más del 75% de los casos, éste se refería a colectivos viriles hegemónicos. Además, el análisis de Moreno se ocupó de relacionar el sexismo presente en los libros de texto con la propia articulación androcéntrica de la materia en la que éstos se incardinan, planteando la necesidad de cuestionar determinados conceptos (como la cronología, la jerarquización social, la expansión territorial o la guerra) que funcionan como anclas y sostenes de ese androcentrismo. Del mismo modo, la autora llamó la atención sobre la estructuración del discurso de los libros de texto en torno a un tipo particular de hombre, “adulto, de raza blanca, miembro de la cristiandad europea occidental, que se dota de instrumentos de poder y de saber para practicar una constante expansión territorial a costa de otros seres humanos, mujeres y hombres, hacia una civilización universal” (1986, p. 98).

Ante el panorama vislumbrado, los trabajos desarrollados en las décadas posteriores continuaron la revisión crítica del sexismo y el androcentrismo presente en los libros de texto, ampliando el catálogo de títulos, temáticas y asignaturas analizadas. El extenso repertorio de resultados generados comenzó a permitir realizar análisis comparativos que ofrecían una perspectiva de conjunto sobre el modo en que las editoriales avanzaban (o no) en la superación de los sesgos.

A lo largo de los años noventa, trabajos como los de Cerezo y Rivas (1992) y Nuño y Ruipérez (1997) continuaron incluyendo en sus muestras de análisis libros de texto de varias asignaturas. No obstante, la pauta más común a partir de la década de los noventa en la investigación sobre género y libros de texto en España fue centrar los análisis en asignaturas concretas. Cerezal (1990, 1999) y Molina Plaza (1998) estudiaron la discriminación genérica en libros de texto de inglés, Hernández y Fernández (1994) y López Valero (1992) en Lengua y Literatura castellana, y Guerra Pérez (1996) en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Algunos de estos análisis aportaron novedades metodológicas con respecto a las investigaciones precedentes: López Valero (1992) introdujo como requisito de selección que los libros de texto analizados pertenecieran a editoriales no estudiadas hasta ese momento; mientras, Molina Plaza (1998), solicitó a las editoriales que le proporcionaran información acerca de las pautas que seguían para evitar el sexismo en sus libros de texto. Asimismo, se sirvió de las recomendaciones emitidas a finales de los ochenta por distintas editoriales de libros de texto de inglés en las que se detallaban orientaciones específicas para acabar con el sexismo, para comparar las pautas que ofrecía cada una de ellas¹². Por su parte, Cerezal (1999), aunque tomó como referencia la investigación de Garreta y Careaga (1987), incorporó a la muestra de análisis libros de texto de educación de personas adultas e introdujo como variable la nacionalidad (británica o española) de las autoras y los autores de cada uno de los materiales analizados.

¹²Véase Scott Foresman (1972), Mc Graw-Hill (1975), Harper & Row (1976) y MacMillan (1975).

En general, las investigaciones de este periodo abrieron sus análisis hacia metodologías de corte cualitativo, pues, como afirmó Subirats (1993), no era suficiente la cuantificación de las mujeres representadas en los textos, ya que, aunque éstas aparecieran, continuaban asociadas a sesgos y patrones estereotipados. Frente a este tipo de acercamientos, la autora incidió en la necesidad de profundizar en las cualidades asignadas a los personajes. Respondiendo a esta demanda, los análisis comenzaron a incorporar otras variables, como la actitud con la que eran representados ambos sexos, el discurso de los personajes, su caracterización psicológica o los modelos femeninos y masculinos que se ofrecían en las distintas áreas de conocimiento. Con la promulgación de la LOGSE, además, los esfuerzos se concentraron en descubrir el grado en que los nuevos libros de texto resumían y recogían las referencias a la igualdad asumidas en la nueva ley y superaban los sesgos sexistas evidenciados a lo largo de la década anterior.

Sin embargo, a pesar del compromiso formal adquirido por la nueva ley educativa, los resultados de las investigaciones continuaron evidenciando resultados semejantes a los apuntados por los trabajos precedentes. A nivel icónico, autores como Cerezo y Rivas (1992) y Nuño y Ruipérez (1997) apuntaron a la escasez de personajes femeninos, con distintos matices. Las primeras obtuvieron que, del total de 202 ocupaciones registradas, las mujeres aparecían excluidas hasta en 86 de ellas, frente a los 17 oficios en los que no figuraba ningún hombre. Por su parte, Nuño y Ruipérez (1997) constataron que, a pesar de que los nuevos libros de secundaria parecían contener un aumento en la proporción de figuras femeninas no estereotipadas, los personajes masculinos no habían evolucionado en la misma medida. Además, en la representación de los órganos y aparatos del cuerpo, el uso de siluetas masculinas continuaba siendo mayor, e incluso en algunos casos (en el aparato digestivo, respiratorio y los músculos), exclusivo. También en esta línea, Molina Plaza (1993), sobre libros de texto de inglés, había observado la división del trabajo según estereotipos sexistas, y la representación femenina como objeto y satélite en torno a los personajes masculinos.

Por lo que respecta al análisis de los textos, las investigaciones ahondaron en los sesgos bajo los que se representaba a los personajes femeninos en el cuerpo de las lecciones, los ejemplos, las actividades y las lecturas complementarias, apuntando datos como la ausencia de mujeres relevantes en los contenidos estudiados (Hernández y Fernández, 1994; Nuño y Ruipérez; 1997); la segregación de los temas relativos a las mujeres en anexos o apéndices (Guerra Pérez, 1996); la supeditación de la aparición femenina a relaciones (normalmente de esposa o amante) con el varón (Hernández y Fernández, 1994; Guerra Pérez, 1996); la escasez de temas conectados con los intereses y experiencias de las chicas (Nuño y Ruipérez, 1997); la ausencia de aportaciones de las mujeres al desarrollo social, histórico, científico (Guerra Pérez, 1996); la estereotipación, tanto en la caracterización psicológica como en el tipo de tareas realizadas por ambos sexos (López Valero, 1992; Cerezal, 1999); la menor adjetivación de los personajes femeninos o su alusión a cualidades físicas y/o estereotipadas (Cerezal, 1999); la distribución asimétrica del discurso público de los personajes de ambos sexos (los personajes masculinos hablaban más y

consumían más turnos que las mujeres en estas conversaciones) (Molina Plaza, 1998) y el reparto sesgado de profesiones según los patrones de género (Cerezal, 1999).

Lejos de abandonarse, los análisis de contenido sobre el sexismo presente en los libros de texto adquieren un renovado impulso a partir del año 2000, momento en el que puede encontrarse una amplia diversidad de trabajos y enfoques. Continuando la senda inaugurada por los estudios previos, una buena parte de las investigaciones elaboradas a lo largo de la última década sigue interesándose por ofrecer una panorámica general de la presencia de sexismo en los libros de texto de distintas asignaturas, bien en varios niveles educativos (Peleteiro, 2000 y Velasco, 2009) o exclusivamente en la etapa de secundaria (Blanco, 2000; Manassero y Vázquez, 2002, 2003; López Navajas, 2010; Gómez y Tenza, 2015). Algunas de estas aproximaciones destacan por ampliar el espectro de asignaturas estudiadas a todas las que se integran en un área concreta de conocimiento o incluso de un nivel educativo específico. Manassero y Vázquez (2002, 2003), por ejemplo, ofrecieron una panorámica de los libros de texto de cuatro asignaturas distintas pertenecientes al área científico-tecnológica de secundaria, mientras que López Navajas (2010) ha extendido el análisis a todas las asignaturas que componen la etapa de secundaria (19 en total). A pesar de ello, también pueden encontrarse estudios centrados exclusivamente en desvelar el sexismo presente en libros de texto de materias o asignaturas específicas, como los llevados a cabo por Parra (2002) en Educación Física, Luengo (2003) y Fuentes García (2004) en Lengua y Literatura, Barceló (2006) en Español como Lengua Extranjera y Artal (2009) en Educación para la Ciudadanía.

Con respecto al tipo de materiales que se incluyen en las muestras de análisis, la novedad con respecto a décadas anteriores es que algunos trabajos han comenzado a incorporar a sus revisiones libros en soporte digital (Velasco, 2009), considerando el tipo de formato (papel/digital) como una variable más de estudio y comparando el grado de sexismo y la evolución acaecida con respecto a la eliminación del mismo en ambos tipos de materiales.

A nivel metodológico, las investigaciones producidas en la última década no abandonan la cuantificación, aunque evidencian un claro esfuerzo por perfeccionar los instrumentos de análisis en relación con los aspectos de corte cualitativo. Si bien éstos continúan ahondando en la presencia y el protagonismo de los personajes femeninos, su caracterización físico-psicológica y representación socio-laboral tanto a nivel icónico como textual, van incorporando nuevos enfoques e indicadores. Luengo (2003) y Barceló (2006) se han preguntado por la aparición de sesgos estereotipados en el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, desvelando patrones sexistas tanto en el uso de ordenadores (Luengo, 2003) como en el de los teléfonos móviles (Barceló, 2006). Cabrera y Martínez (2014) se han preguntado por la presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar.

Por su parte, Fuentes García (2004) estudió el sesgo sexista en la elección de los textos (lecturas) aparecidos en los libros de Literatura de bachillerato, que, en palabras de la autora, convierten la materia en una literatura masculina y obstaculizan “la aprobación total de un nuevo punto de

vista, el que resulte de la coeducación” (2004, p. 5). Además de la presencia y la caracterización de los personajes, la autora analizó su tratamiento, su importancia, su función social, el trato favorable/desfavorable y su perfil psicológico. Los resultados demostraron que el personaje femenino aparecía en menos ocasiones que el masculino (88 casos frente a 160), era menos importante (76 casos frente a 141), se trataba con mucha menor profundidad (25 casos frente a 118), aparecía más asociado a un trato desfavorable (10 casos frente a 5) y tenía una función social menos activa. Este último sesgo se incrementaba, paradójicamente, en el segundo curso de bachillerato, al abordar los libros el estudio del siglo XX.

Algunos estudios han revisado la presencia de la mujer como autora de los textos originales (no firmados por el/la autor/a del libro de texto) contenidos en los mismos. En general, este tipo de aproximaciones obtienen cifras menores a las que arrojan los datos sobre la presencia de personajes femeninos en enunciados e ilustraciones. Sirva el ejemplo de Blanco (2000), que tras analizar textos de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, cuantificó la presencia de la pluma femenina en un escaso 8% y 2%, respectivamente, alertando sobre el hecho de que, en la mayoría de las editoriales que componían su muestra, no aparecía ningún texto elaborado por una mujer.

Otros trabajos han profundizado en las referencias que contienen los libros de texto a personajes célebres femeninos. Peleteiro (2000) se detuvo en el análisis del papel y la relevancia concedida a las mujeres en la historia, el arte, la ciencia y la publicidad. Sobre el género de los personajes célebres observó que en primaria las mujeres suponían tan solo el 9% de los personajes de carácter histórico, y el 12,2% de los contemporáneos. En secundaria, incluso, el dato descendía hasta un escaso 7% para ambas categorías. Por su parte, Manassero y Vázquez (2003) analizaron la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología de secundaria, comprobando estadísticamente la escasa o nula presencia de este colectivo, y vinculando directamente este hecho con las actitudes negativas de las chicas hacia la Ciencia y la Tecnología, su menor rendimiento escolar y los patrones de elección de asignaturas sesgados según el sexo del alumnado.

Más recientemente, López Navajas (2010) ha coordinado un proyecto cuyo objetivo es facilitar la inclusión de las mujeres en el material didáctico, y cuya primera fase¹³ ha consistido en analizar la aparición de personajes femeninos y masculinos en los contenidos de los libros de texto. A través de un doble indicador (por un lado, la presencia de los personajes y, por otro, las apariciones de los mismos¹⁴) el trabajo constató no sólo que los personajes femeninos estaban infrarrepresentados en los contenidos, sino que cuando aparecían resultaban menos relevantes (se repetían menos a lo largo de los textos). Particularmente interesante fue la constatación de la escasa incidencia de los personajes femeninos en la Literatura e Historia de los siglos XIX y XX: su presencia estadística en cuarto curso de la ESO resultó ser menor que la media global para ese curso, e incluso que la media de la asignatura. Según la autora, este dato refleja la exclusión de las mujeres en la narración de la

¹⁴Este último indicador, referido al número de veces que cada personaje aparece, funcionó como un modo de evaluar la relevancia de los mismos.

contemporaneidad, precisamente el momento histórico en el que deberían estar más presentes en base a los logros conquistados, a su mayor protagonismo en las distintas ramas del conocimiento y a la extensa documentación disponible sobre sus contribuciones.

Algunas investigaciones han ahondado también en la dedicación que prestan los libros de texto a tratar temas o contenidos específicos relacionados con la historia de las mujeres. Si Peleteiro (2000) se detuvo en la atención otorgada a las reivindicaciones de los colectivos de mujeres, Artal (2009) estudió el modo en que los manuales abordaban diferentes aspectos relacionados con la diferencia sexual. En concreto, esta última autora analizó la presentación en los textos de Educación para la Ciudadanía de contenidos relativos a la familia, los derechos humanos, los derechos de la infancia y los derechos de las mujeres, poniendo de manifiesto cómo los temas relativos a las mujeres y las relaciones entre los sexos ocupaban espacios aislados del resto de las lecciones. A su vez, contenidos específicos como la sexualidad, las emociones, el amor, la xenofobia y la formación de la identidad estaban escasamente desarrollados a lo largo de los textos. Un tratamiento similar evidenciaron Millares y Martín (2008) respecto al tema de la familia en los libros de texto de educación infantil, que según las autoras no se abordaba en unidades específicas, ni reflejaba la realidad social de la familia actual. También Pellejero y Torres (2011) han denunciado la falta de claridad con que los libros de texto abordan la sexualidad humana. En este sentido, las autoras han llamado la atención sobre el dibujo de una sexualidad humana análoga a la animal (carente de afecto, comunicación y placer) y el androcentrismo con el que se presentan los contenidos.

Otro de los rasgos característicos de las investigaciones sobre género y libros de texto a partir del año 2000 tiene que ver con la vocación de trazar un mapa que dé cuenta de la evolución acaecida respecto de la eliminación del sexismo en las últimas décadas. A pesar de que la diversidad de metodologías hace que los datos no sean directamente comparables, la dilatada tradición sobre el tema facilita que los/as investigadores/as examinen sus resultados en relación con los obtenidos por trabajos previos, lo que ayuda a dibujar tanto los avances conseguidos a lo largo del tiempo como las cuestiones pendientes de resolver. En general, los estudios que se han detenido en contrastar tales cifras han alertado sobre la insuficiencia de los cambios acaecidos: Peleteiro (2000), tras comparar sus resultados con los obtenidos por Garreta y Careaga (1984) calculó que, en el lapso de trece años, la frecuencia de aparición de los personajes femeninos (a un nivel global) sólo había conseguido aumentar ocho puntos porcentuales. Aún menos esperanzador fue el dato facilitado por Luengo (2003) sobre el lenguaje icónico, según el cual la presencia de las mujeres continuaría prácticamente inalterada, girando en torno al 33% evidenciado hasta veinte años antes por Garreta y Careaga (1984), y posteriormente por Peleteiro (2000).

Algunos trabajos, como el de Velasco (2009), han asumido desde el inicio una metodología comparada, fundamentando su análisis en la evaluación del sexismo presente en materiales elaborados en distintos momentos

temporales. Tras analizar libros de texto¹⁵ de los periodos 1983-1991, 1992-2000 y 2001-2008, los resultados del estudio han apuntado a una interrupción del progreso de tono positivo constatado en la década de los noventa, fundamentalmente en lo relativo al uso del lenguaje. Las investigaciones han evidenciado, además, la presencia de un mayor número de contraestereotipos masculinos que femeninos (Barceló, 2006), la pervivencia del binomio hombre-espacio público, mujer-espacio privado (Velasco, 2009), el menor rango y variedad de ocupaciones que continúan asignándose a las mujeres (Blanco, 2000; Peleteiro, 2000; Luengo, 2003) o la escasa representación en textos e imágenes de colectivos de mujeres (Peleteiro, 2000; Velasco, 2009).

4. CATÁLOGO DE PROPUESTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En base a los resultados que ha puesto de manifiesto el recorrido anterior, que continúan dibujando una situación muy poco halagüeña al respecto de la incorporación de la igualdad a los libros de texto, algunas aproximaciones al tema inciden en la necesidad de completar de una manera más efectiva el salto desde la evaluación hacia la producción de libros de texto, proporcionando herramientas de tipo práctico dirigidas a las editoriales y/o diseñando nuevos materiales que representen una alternativa a los textos tradicionales.

Comenzaremos el recorrido mencionando un primer grupo de trabajos cuyo objetivo ha sido facilitar la evaluación de los libros de texto desde una perspectiva de género. El sistema de indicadores para la evaluación de los libros de texto propuesto por Subirats (1993) puso a disposición de la comunidad investigadora una herramienta destinada al estudio sistemático del sexismo en los libros de texto, cuyo propósito fundamental era, habida cuenta del magma de metodologías existentes, facilitar la comparación de los resultados. Aunque este recurso pretendía servir fundamentalmente a investigadores/as, también se destacó su uso para el profesorado. Precisamente a este último colectivo, como grupo que toma las decisiones sobre qué libro adoptar, se han dirigido trabajos específicos. Algunos autores, como Manassero y Vázquez (2002), han subrayado el importante papel que desempeña el profesorado a la hora de aplicar la igualdad en el momento de la selección de libros y material didáctico, alertando sobre la falta de sensibilización y formación al respecto, y las resistencias que aparecen en este colectivo, independientemente de su sexo. Incidiendo en esa cuestión, artículos como los de Pellejero y Torres (2011) se han propuesto sensibilizar al profesorado, proporcionando elementos de reflexión en base a los cuales evaluar los materiales y facilitar su selección según criterios igualitarios.

La atención dedicada al tema de la concienciación del profesorado fue particularmente relevante en la década de los noventa, a lo largo de la cual surgieron instrumentos y campañas destinadas específicamente a este colectivo. Emakunde en 1993 publicó una guía que permitía mejorar las

¹⁵Además de libros de texto, la investigación analizó el sexismo lingüístico presente en material administrativo-normativo del ámbito educativo.

decisiones del profesorado sobre los libros de texto desde una perspectiva no sexista. Asimismo, el Instituto de la Mujer difundió en 1996 la campaña *Elige bien, un libro sexista no tiene calidad*, un pequeño folleto dirigido a la sensibilización del profesorado (y también de la comunidad educativa en general y las propias editoriales) que recogía, de forma sintética, la problemática en torno al sexismo presente en los libros de texto, proporcionaba datos y ejemplos concretos sobre el modo en que las mujeres aparecían reflejadas en los mismos y aportaba una serie de pautas de observación básicas para su selección.

Por su parte, la Federación de Enseñanza del sindicato Comisiones Obreras y, en concreto, la Secretaría de la Mujer, lanzó, en 1995, otra ambiciosa campaña, que fue traducida a todas las lenguas del estado español y llevó por título *Mamá lee el periódico y papá friega los platos. ¿Y por qué no? Rechaza los materiales sexistas*. Este material se dirigió específicamente a la sensibilización e información de la comunidad educativa, difundiendo los resultados de la investigación sobre el sexismo presente en los nuevos libros de texto editados a partir de la LOGSE, y transmitiendo el mensaje de que estos nuevos materiales no habían conseguido superar las limitaciones de sus predecesores. En un intento por promover un movimiento de denuncia, la campaña incluyó modelos de cartas para dirigir a editoriales y administraciones educativas en los casos en que se identificara un material sexista, a través de las cuales se pretendía hacer llegar el malestar por la pervivencia de este tipo de sesgos.

Más allá de los trabajos destinados al profesorado, una buena parte de los recursos generados en el contexto estatal ha asumido como objetivo proporcionar a las editoriales recomendaciones y pautas para evitar o corregir los estereotipos sexistas y sesgos androcéntricos en sus propios materiales. Este segundo subgrupo se distingue de los anteriores por su interpelación directa a las empresas productoras de libros de texto, así como por ofrecer una serie de pautas para la elaboración y revisión de los mismos atendiendo al principio de igualdad y desde la perspectiva de género.

Es preciso matizar en este punto que, aunque una buena parte de las investigaciones sobre el contenido sexista de los libros de texto formula entre sus objetivos trasladar los resultados obtenidos a las editoriales sobre cuyos materiales se llevó a cabo el estudio, existen trabajos específicos que han completado sus análisis ofreciendo alternativas y recomendaciones para corregir los sesgos detectados. Cerezo y Rivas (1992), por ejemplo, desarrollaron, a propósito de los hallazgos de su revisión icónica, un catálogo de imágenes alternativas, aportando sugerencias para modificar la representación estereotipada de los personajes en las actividades domésticas, laborales y de ocio. También Fuentes García (2004) propuso un esquema de intervención como conclusión a su análisis sobre la caracterización y el tratamiento de los personajes femeninos de los textos literarios, trabajo que le valió el primer premio del Certamen de Investigación Tina Aguinaco¹⁶. Por

¹⁶El certamen de Investigación sobre Mujer y Sociedad Tina Aguinaco, convocado por la Concejalía de Igualdad de el Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, premió en sus ediciones de 2004 a 2007 trabajos pertenecientes a todas las áreas de la ciencia, la cultura o las humanidades elaborados desde la perspectiva de género.

medio del mismo recomendó introducir una serie de cambios en las unidades didácticas del libro de texto que centró su estudio, proporcionando un completo listado en el que aparecían tanto nombres de escritoras con obras concretas como textos literarios de autoría masculina, pero con protagonistas alejadas de los roles y modelos estereotípicos de mujer.

También las propias administraciones educativas, haciéndose eco de estas y otras recomendaciones emitidas tanto a nivel nacional como internacional, han elaborado orientaciones dirigidas a las editoriales, asumiendo así cierto papel activo en el proceso de cambio. La mayoría de este tipo de documentos presentan el problema de ser difícilmente accesibles, pues no se hacen públicos ni se difunden más allá del diálogo entre la administración y la/s editorial/es en cuestión. En los últimos años han sido publicados algunos recursos (aún pocos) promovidos por las administraciones educativas y dirigidos a proporcionar a las editoriales pautas para eliminar el sexismo y el androcentrismo de sus publicaciones. La Xunta de Galicia editó en 2002 una guía de buenas prácticas editoriales desarrollada en el marco de las acciones diseñadas por el III Plan de igualdad de oportunidades de las mujeres gallegas (1998-2001). El documento fue el resultado de una comisión de trabajo titulada *Editoriales e Igualdad* que, coordinada por el Seminario Permanente de Educación para la Igualdad, reunió a lo largo del año 2001 a representantes de las editoriales Burlington Books, Marfil, Mc-Graw Hill, Magisterio-Casals y Sotelo-Blanco, así como a miembros de la propia administración gallega (en concreto, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional y del Servicio Gallego de Igualdad). El recurso, que incluye propuestas consensuadas por el grupo de trabajo, contiene recomendaciones para el uso del lenguaje, la selección de imágenes, la superación de estereotipos y la evaluación/revisión de los libros de texto desde una perspectiva no sexista, y considera (2002, 10):

[...] imprescindible promover entre quienes tengan responsabilidad en la producción editorial en general y, de modo fundamental, en la edición de material didáctico y libros de texto, la necesidad de profundizar en la interrelación entre calidad de la producción editorial y la superación de los estereotipos tradicionales de género. En este sentido, parece prioritario incidir en la difusión de una igualdad real en las representaciones -cuantitativas y cualitativas-.

Junto a éste, algunos grupos de investigación han optado por diseñar metodologías de trabajo que persiguen una estrecha colaboración con las editoriales y/o cuyo objetivo final es dotar a las mismas de recursos aplicables a tareas específicas que forman parte del proceso de elaboración de un libro de texto, como es la selección de los contenidos. Velasco (2009) incorporó, con posterioridad al análisis de los materiales, un grupo de informantes que interpretó los resultados y debatió sobre la evolución acaecida en cuanto a la eliminación del sexismo en el ámbito escolar. Este grupo estaba formado por diez personas expertas en la materia, entre quienes se encontraban un/a informante de la Asociación Nacional de editores de libros de texto y material de enseñanza (ANELE), uno/a de la editorial SM y otro/a de la editorial

Anaya¹⁷. En lo relativo a la segunda cuestión, destacamos como una importante aportación el trabajo de López Navajas (2010), que ha asumido como parte final de su proyecto la elaboración de un instrumento que sirva para introducir a las mujeres en los contenidos de las distintas asignaturas de la etapa de secundaria. En concreto, este equipo de la Universidad de Valencia trabaja en la creación de una base de datos que pretende funcionar como material de aula y fuente para la elaboración de materiales didácticos. A partir de la misma, será posible (tras seleccionar un determinado nivel, asignatura y bloque de contenidos) obtener un listado concreto de mujeres a introducir en los contenidos escolares, así como orientaciones didácticas sobre cómo y dónde incluirlas y el diseño de actividades específicas. También Vaíllo (2014) ha elaborado una extensa guía con recomendaciones dirigidas a las editoriales para innovar en sus libros de texto desde la perspectiva de género. A modo de detección previa de necesidades, se dirigió un cuestionario a las propias editoriales, que puso de manifiesto la ausencia de perfiles específicos encargados de la revisión de este tipo de cuestiones, la falta de formación en la materia y la inexistencia de directrices y pautas comunes (aplicables a todo el territorio estatal con independencia de la sensibilidad de la editorial) que guíen la eliminación del sexismo y el androcentrismo de sus libros de texto. En base a ello, el recurso condensa recomendaciones tanto a nivel de funcionamiento y estructura, así como pautas para elaborar y revisar libros de texto teniendo en cuenta los objetivos, la metodología, las actividades y ejemplos, los contenidos, las imágenes y el lenguaje de los libros de texto.

Además de estas herramientas, a lo largo de las últimas décadas han aparecido distintos tipos de materiales didácticos y libros de texto creados desde una perspectiva de género. Este tipo de trabajos se hacen eco de las voces que reclaman recursos alternativos, así como de aquellas otras que han denunciado el riesgo de “quedar atrapados en el modelo que se está criticando” (Blanco, 2008, p. 16), si los esfuerzos no se trasladan a la producción de materiales y libros de texto que superen las limitaciones androcéntricas y los sesgos sexistas puestos en evidencia. A pesar de que, a día de hoy, aún es escasa la producción editorial en este sentido, pueden encontrarse algunos ejemplos de libros de texto elaborados desde una perspectiva de género, exponentes todos ellos de un cambio conceptual y metodológico a favor de una efectiva integración de la igualdad. Este tipo de materiales han sido capaces de revisar y re-pensar tanto sus aspectos formales como metodológicos atendiendo a una dimensión de género.

Entre este catálogo de libros de texto han sido creados materiales dirigidos a distintas asignaturas y niveles de enseñanza. En primaria, González (2001a y 2001b) publicó, bajo el sello Grupo Editorial Universitario, sus *Matemáticas transversales 1 y 2*, dirigidas, respectivamente, al primer y segundo curso de esta etapa y cuya particularidad es trabajar simultáneamente

¹⁷Formaron también parte del grupo de informantes personas expertas de: la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA); la Federación de Enseñanza de CCOO; la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; el Instituto Nacional de Evaluación Educativa; el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado; el Instituto de Investigaciones Feministas (Universidad Complutense de Madrid) y la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECOE).

los contenidos relativos a la asignatura de matemáticas y aquellos otros de carácter transversal que tienen que ver con la educación para la paz, la coeducación, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación del consumidor y la educación vial. Más recientemente, la editorial Eneida ha puesto a disposición del profesorado una serie de proyectos didácticos, coordinados por López Fernández-Cao (2009a, 2009b y 2009c), dirigidos a trabajar el arte desde una perspectiva coeducativa, activa y participativa. La colección, que hasta la fecha reúne doce números, lleva por título *Posibilidades de ser a través del arte. Creación y equidad*, y ha recibido en 2010 el premio Rosa Regás¹⁸.

Destinados al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la etapa de secundaria, destacamos los libros de texto de Caba, Casanova, Edo e Hidalgo (2001) e Hidalgo et al. (2003). El primero, titulado *El siglo XX en primera persona* y editado por Octaedro, parte de una concepción de la Historia no androcéntrica, no lineal y atravesada por testimonios en primera persona, que tratan de vincular pasado y presente, sin olvidar el papel de las mujeres en la construcción de la sociedad. Su contenido, imágenes y el lenguaje empleado han sido creados según criterios inclusivos y de igualdad. Desde un punto de vista didáctico, el manual utiliza estrategias como la presentación de los contenidos a través de personajes ficticios que interpelan directamente al alumnado. Diferentes bloques temáticos introducen la historia y la vida en distintas etapas históricas a través de los ojos de tres generaciones distintas: las de las abuelas y abuelos del alumnado, la de sus padres y madres y la suya propia. Por su parte, Hidalgo et al. (2003) plantean en *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia* (editado también por Octaedro), pautas y posibilidades de trabajo para abordar estas asignaturas teniendo en cuenta la aportación de las mujeres.

En el nivel de bachillerato, González Suárez (2009) publicó, bajo el sello Octaedro, *Mujeres, varones y Filosofía*, un libro de texto de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato nacido de un trabajo de investigación y adaptado posteriormente hasta adquirir este formato. En su presentación del material, la propia autora afirma que “responde al propósito de mostrar un panorama de la Historia de la Filosofía que no deje fuera, por un lado, las visiones que los filósofos tuvieron de las mujeres y, por el otro, las aportaciones de filósofas que en el mundo han sido” (2009, p. 7). Prologado por Amelia Valcárcel, el libro se estructura en torno a cuatro bloques temáticos (Filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea), a lo largo de los cuales se introducen las opiniones que tenían sobre las mujeres muchos grandes filósofos, y se rescatan personajes femeninos que rara vez aparecen en el currículo oficial (Hipatia, Poulain de la Barre, Mary Astell, Madame de la Charrière y Mary

¹⁸ Los premios Rosa Regás son otorgados anualmente por la Junta de Andalucía a materiales curriculares con valor coeducativo, que promueven la igualdad entre mujeres y hombres. La convocatoria reúne dos modalidades: la modalidad A, para materiales curriculares inéditos, no publicados, presentados y realizados por el profesorado de los niveles no universitarios que preste sus servicios en centros públicos, individualmente o en equipo, y la modalidad B, destinada a materiales publicados por editoriales o instituciones andaluzas, tanto públicas como privadas.

Wollstonecraft, Harriet Taylor o Flora Tristán, entre otras). Además, el volumen cuida escrupulosamente las imágenes asociadas a los textos, en las que aparecen mujeres leyendo, escribiendo, cantando... y vincula ciertos temas y obras filosóficas con cuestiones de relevancia para las y los adolescentes, tal como sucede al relacionar las *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* del filósofo Kant con el fenómeno de la anorexia.

Destinado a la etapa universitaria, Rivera Garreta (2006) y la editorial Tirant lo Blanch han publicado *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*, un libro que aborda, según argumenta en su presentación la propia autora (2006, p. 14), “la experiencia de los hombres y las mujeres medievales sin abstraerla, sin elevarla a las nubes de la especulación”.

Aunque la producción de libros de texto elaborados desde una óptica sensible al género es aún anecdótica, en las últimas décadas ha adquirido un fuerte impulso el desarrollo y la circulación de unidades y guías didácticas creadas desde esta perspectiva. Este tipo de materiales nacen con el objetivo de revisar e incorporar en determinadas asignaturas contenidos relativos a las mujeres que quedan olvidados en el currículo académico y en los libros de texto. En este sentido, pueden entenderse como materiales que tratan de suplir las carencias de los libros de texto, herramientas complementarias que el profesorado introduce y utiliza para compensar las omisiones y el androcentrismo de los mismos. Los recursos que aquí presentamos fueron creados, sin excepción, a partir de la década de los noventa, al amparo de la interpelación que realizaron la LOGSE y los posteriores textos legislativos al principio de igualdad. De hecho, desde esa década hasta la actualidad, tanto las administraciones educativas como los grupos de profesoras/es han sido claves a la hora de publicar, difundir y, en ocasiones, elaborar este tipo de materiales.

Creados para, y en algunos casos desde, el aula, este conjunto de trabajos abarcan guías didácticas, unidades didácticas y guías de lectura dirigidas al trabajo coeducativo en varias asignaturas y niveles. Aunque la mayoría de los recursos localizados se circunscriben a la etapa de secundaria, pueden encontrarse algunas propuestas para los niveles previos de enseñanza. Entre los mismos, destacamos las guías de lectura elaboradas por Piquín y Rodríguez (2003 a y b), que, publicadas por el Instituto asturiano de la Mujer, proponen pautas en torno a cuentos no sexistas, protagonizados por personajes alejados de las categorías tradicionalmente asociadas a los géneros masculino y femenino, y el cuaderno escolar de Guede y Sobrino (2005) (editado por el Servicio Gallego de Igualdad de la Xunta de Galicia), que presenta las tablas de multiplicar acompañadas de ilustraciones no sexistas. También en primaria, Rubio Herráez (1991a y 1991b) y Cortada Andreu (1993), desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, elaboraron materiales que revisaban la asignatura de Conocimiento del Medio desde una perspectiva de género, sensibilizando al profesorado (el primero y el tercero) y ofreciendo propuestas didácticas para su aplicación directa en las aulas (el segundo).

De modo similar, los materiales concebidos para trabajar la asignatura de Educación Física han tenido por objetivo asistir al profesorado a la hora de cambiar determinadas concepciones sobre la práctica deportiva de las mujeres,

ofreciendo ejemplos prácticos de ejercicios que fomentan la igualdad efectiva de niñas y niños y sensibilizando al profesorado sobre la situación de discriminación de las mujeres en el deporte. En esta línea han sido realizadas aportaciones como la *Guía para una Educación Física no sexista*, de Álvarez, Cano y Fernández (editada en 1990 por el antiguo Ministerio de Educación y Ciencia), la publicación *Coeducación y Educación Física* (García y Ansins, 1994) y el material *As mulleres e o deporte* (elaborado por Soneira, Martín, López, Álvarez y Pizarro en 1994 y publicado por la Secretaría de la Mujer del Sindicato de Trabajadores/as de la Enseñanza de Galicia).

También a la asignatura de Lengua y Literatura se han dirigido propuestas específicas, que ofrecen desde pautas para realizar una lectura crítica de determinados textos literarios hasta listados de autoras que amplían los márgenes del canon tradicional. Dentro del primer grupo, los análisis para desvelar el androcentrismo se han dirigido sobre textos clásicos (Grupo de educación no sexista, 1993) y sobre títulos pertenecientes al catálogo de la Literatura infantil y juvenil (Palau y Liberos, 1994). Entre los materiales que pretenden proporcionar al alumnado una genealogía de mujeres escritoras, algunos recursos han optado por ofrecer, de modo complementario, un análisis de género sobre el tratamiento y el papel que tienen las mujeres en la Literatura. Éste es el caso del trabajo de Mateo Gregorio (editado en 1995 por el Área de acción social y salud pública del Ayuntamiento de Zaragoza), que reúne textos escritos por las propias escritoras y de Niño (1997), quien recogió artículos aparecidos en la prensa estatal y los recopiló en una publicación editada por la Secretaría de la mujer del Principado de Asturias. Más recientemente, en la asignatura de Lengua y Literatura catalana, Almazán (2006) ha elaborado una obra de lectura sobre la obra *La Infanticida*, de Víctor Català¹⁹ y Alvarado Esteve (2001) ha presentado, como resultado de una licencia de estudios, *Literatura i interculturalitat, escriptors i escriptores del món: propostes didàctiques i recursos per treballar i eixamplar la literatura des d'un punt de vista pluriètnic i no androcèntric*, una propuesta donde critica tanto el androcentrismo como el occidentalismo de la Literatura canónica universal presentada en los libros de texto, y rescata biografías y obras de escritoras y escritores de diferentes partes del mundo.

En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, las unidades y guías didácticas han abordado, fundamentalmente, el androcentrismo presente en la Historia, proponiendo reflexiones dirigidas al profesorado, e incluyendo herramientas didácticas para enseñar Historias “alternativas”, en las que estén presentes las contribuciones de las mujeres. Como ejemplo, Porqueras (1995), en una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, no sólo realizó una crítica a los contenidos y materiales de la asignatura, sino que presentó un catálogo de once mujeres artistas y destacó, como un elemento fundamental para lograr una Historia coeducativa, la necesidad de reorganizar la propia biblioteca con materiales no sexistas.

¹⁹ Víctor Català fue el seudónimo bajo el que la escritora Caterina Albert i Paradis, escritora catalana conocida por, entre otras, su novela “Solitud”.

Asimismo, se han elaborado materiales específicos que tratan de superar el androcentrismo del currículo oficial y de los propios libros de texto de otras materias, como la Filosofía y Matemáticas. Los trabajos elaborados sobre la primera de ellas han intentado acercarse a las raíces ideológicas del patriarcado y/o ofrecer un catálogo de mujeres filósofas. Albacete *et al.* (1993), en un trabajo publicado por la editorial Akal, propusieron una serie de textos de autores clásicos a través de los que se vislumbraba la opinión que a figuras tan destacadas como Platón, Hume, Kant, Nietzsche y la propia Simone de Beauvoir les merecían las mujeres. Precisamente en esta última filósofa se centra la propuesta de la Consultoría de Género *Espora* (2008) que, editada por el Instituto de la mujer asturiano, intenta promover en el alumnado una mirada crítica y atenta sobre la participación de las mujeres en la Filosofía y en la Historia en general.

Con respecto a la asignatura de Matemáticas, los materiales localizados son todos de reciente publicación. Además de ofrecer inventarios de mujeres matemáticas (Gobierno de Aragón, 2008a y Delgado *et al.*, 2006), la propuesta elaborada por el Gobierno de Aragón (2008a) recoge problemas matemáticos cuyos enunciados e ilustraciones han sido elaborados con especial atención al principio de igualdad entre los sexos.

Sobre el resto de asignaturas, los materiales localizados continúan la estrategia de proporcionar al profesorado repertorios de biografías de mujeres. Tal es el caso de la guía *Unidas por la música*, elaborada por Torregrosa i Lillo y editada en 2009 por *Autoras en Red*, y de la propuesta didáctica del Gobierno de Aragón (2008b) para trabajar desde una perspectiva coeducativa la Física y la Química.

Por último, destacamos los materiales editados por la junta de Andalucía para dotar de herramientas y recursos didácticos al profesorado de las asignaturas *Papeles Sociales de Mujeres y Hombres*²⁰ (Romero, Puleo y Favaro, 1995) y *Cambios Sociales y Género*²¹ (Alonso del Pozo, 2007), que representan sendos intentos por introducir, en el repertorio de materias optativas, contenidos específicos sobre género e igualdad de oportunidades, y aquellos otros que, sin circunscribirse a asignaturas concretas, incluyen

²⁰ La asignatura *Papeles Sociales de Mujeres y Hombres* fue creada por Resolución del 17 de enero de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se ampliaba el repertorio de materias optativas aprobadas para su impartición en la educación secundaria obligatoria. Sus contenidos se trazaban en dos grandes bloques: el concepto sexo-género y la equiparación de los derechos entre mujeres y hombres (BOE 21, 25-01-1995).

²¹ La asignatura *Cambios Sociales y Género* fue creada por la Junta de Andalucía por orden de 24 de junio de 2003. La materia pretende “dotar al alumnado de las claves necesarias para comprender los procesos de cambio en los que está inmerso, al tiempo que contribuye a desarrollar las capacidades señaladas en los objetivos generales de la etapa, especialmente aquellos que favorecen el equilibrio personal y afectivo, las relaciones interpersonales y la inserción social y profesional” (BOJA 134, 15-07-2003). El Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía obliga a ofrecer esta asignatura como optativa en los cursos 1º, 2º y 3º de ESO (BOJA 156, 08-08-2007).

propuestas para trabajar en las aulas contenidos que quedan fuera del currículo oficial. También desde esta última perspectiva, aunque sin circunscribirse a asignaturas específicas, Solsona (2005) ha descrito y puesto a disposición del profesorado una serie de experiencias y actividades llevadas a cabo en distintos centros educativos de primaria y secundaria con el objetivo de introducir en el currículo los conocimientos relativos al cuidado de las personas (tradicionalmente considerados femeninos), revalorizar los saberes de las mujeres y romper la dicotomía femenino-masculino.

5. CONCLUSIONES

En suma, tal y como se ha puesto de manifiesto, la riqueza de investigaciones, resultados y propuestas sobre la intersección entre género y educación no parece haberse traducido en un cambio efectivo y real sobre el objeto de estudio: los resultados de las investigaciones emprendidas continúan dibujando una situación muy poco halagüeña en cuanto a la incorporación de la igualdad. Como recoge Eurydice (2006, p. 66): “son escasos los [libros de texto] que intentan hacer frente a los estereotipos o equilibrar la representación de hombres y mujeres”.

A la luz de este panorama, las últimas aproximaciones al tema parecen incidir en la necesidad de completar de una manera más efectiva el salto desde la evaluación hacia la producción de los libros de texto, proporcionando herramientas de tipo práctico dirigidas a las editoriales y/o diseñando nuevos materiales que, alineados con la perspectiva de género, representen una alternativa a los textos tradicionales. Las propias administraciones, instituciones, grupos de investigación, asociaciones, etc. han desarrollado en las tres últimas décadas herramientas y guías didácticas que revisan las disciplinas desde una perspectiva de género, proponen actividades para trabajar contenidos relativos a la igualdad e introducen la contribución de las mujeres a áreas o materias específicas. La profusión de este tipo de recursos, que sirven al interés de completar los libros de texto, suplir sus carencias y/o minimizar sus efectos puede interpretarse como un signo de la insuficiente producción editorial de libros de texto elaborados desde una perspectiva de género e igualitaria.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la solución al problema del sexismo y el androcentrismo de los libros de texto no puede pasar por delegar todas las responsabilidades en manos de la voluntad y el buen hacer de las editoriales, o, peor aún, en base al criterio del profesorado. Las alternativas de trabajo son variadas, y pueden inspirarse en otras emprendidas hasta el momento. A nivel administrativo, sería posible apostar por distintas acciones, desde definir pautas y directrices globales para asistir a las y los responsables de la edición de libros de texto en lo que a la incorporación de la igualdad se refiere, hasta realizar procedimientos de evaluación de los mismos en base al cumplimiento de determinados estándares. Otras opciones plausibles pueden pasar por la creación de sellos de calidad que se otorguen a los libros coeducativos y que orienten al profesorado a la hora de decantarse por unos materiales u otros.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (1983). Women and teaching: a semi-detached sociology of a semi-profession. En S. Walker y L. Barton (1983), *Gender, class and education* (pp. 123-139). London: The Falmer Press.
- Almazán, A. (2006). *Guia Didàctica per treballar a classes de secundària La Infanticida de Víctor Català*. Barcelona: Llibres del Segles.
- Altbach, P. (1991). Textbooks: the international dimension. En M. Apple y C. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the Textbook* (pp. 242-258). New York: Routledge.
- Albacete, C., Arenas, I., Calle, C., Merino, C., Navamuel, M. y Romero, C. (1993). *Cabellos largos e ideas cortas: lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Madrid: Akal.
- Alonso del Pozo, A. (Coord.) (2007). *Cambios Sociales y Género. Guía didáctica*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Álvarez, G., Cano, S. y Fernández, E. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alvarado Esteve, H. (2001). *Literatura i interculturalitat, escriptors i escriptors del món: propostes didàctiques i recursos per treballar i eixamplar la literatura des d'un punt de vista pluriètnic i no androcèntric*. Recuperado de <http://www.xtec.es/sqfp/llicencies/200001/resums/alvarado.pdf>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Artal, M. (2009). ¿Son sexistas los libros de texto en Educación para la Ciudadanía? Un análisis desde la perspectiva de género. En VVAA, *Construir el género: resumen de las tesinas de la primera promoción del Master en Relaciones de Género* (pp. 49-62). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Badanelli, A.; Mahamud, K.; Milito, C.; Ossenbach, G. y Somoza, M. (2007). *School Textbooks*. Recuperado de: [http://www.historyonline.eu/userfiles/Chapter%2004_Spanish\(1\).pdf](http://www.historyonline.eu/userfiles/Chapter%2004_Spanish(1).pdf)
- Barceló, L. (2006). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE: estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto en España entre 2003-2004* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007546.pdf>
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.

- Burman, S. (Ed.) (1979). *Fit Work for Women*. London: Croom Helm.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Byrne, E.M. (1978). *Women and education*. London: Tavistock.
- Caba, A., Casanova, M., Edo, P. e Hidalgo, E. (2001). *El siglo XX en primera persona*. Barcelona: Octaedro.
- Cabrera García-Ochoa, Y. y Martínez Bello, V. E. (2014). Libros para niñas y libros para niños. Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Revista del Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de León*, 9, 182-215.
- Cerezal Sierra, F. (1990). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 87-98.
- (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Cerezo, C. y Rivas, A. (1992). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: C.O.E.N.S.
- Choppin, A. (1980). L'Histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25. <http://dx.doi.org/10.3406/hedu.1980.1017>
- (1993). Introduction a Manuels scolaires. États et sociétés. *Histoire de l'Education*, 58, 5-7.
- Conecta R&C (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.editoresmadrid.org/media/43692/hábitos%20lectura%20año%202012.pdf>
- Consejo de Europa (2000). *Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Cortada Andreu, Esther (1993). *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos: materiales no sexistas para primaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Deem, R. (1978). *Women and schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Escolano, A. (1993). La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire. *Histoire de l'éducation*, 58, 27-45. <http://dx.doi.org/10.3406/hedu.1993.2658>
- Espora Consultoría de Género (2008). *Aprendiendo la igualdad con Simone de Beauvoir*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto*. Madrid: Miño y Dávila.
- Folguera, P. (1988). El feminismo en la era del cambio. En *Historia* 16, 145. Recuperado de <http://www.vallenajerilla.com/berceo/folguera/feminismoenlaeradelcambio.htm>
- Fuentes García, M. J. (2004). *El género femenino en los textos literarios de Bachillerato. I Certamen de Investigación Mujer y Sociedad "Tina Aguinaco"*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Igualdad.
- Gamba, S. (2007) (Coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- García, M. y Ansins, C. (1994). *La coeducación en Educación Física*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gobierno de Aragón (2008 a). *Una propuesta desde la igualdad. Problemas de matemáticas 1º y 2º de E.S.O.* Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.
- (2008 b). *Mujeres científicas: una mirada al otro lado*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia.
- Gómez Carrasco, C. J. y Tenza Vicente, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. En A. M. Hernández Carretero (coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- González Moro, V. (1986). *Rol que representa la mujer en los libros de texto de Preescolar y EGB utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (sin publicar).
- González Suárez, A. (2009). *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía. 2º de Bachillerato*. Barcelona: Octaedro.
- González Vigil, R. M. (2001a). *Matemáticas transversales 1*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2001b). *Matemáticas transversales 2*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Grupo de educación no sexista. CEP de Teruel (1993). *Érase una vez... los, las, les. Propuesta coeducativa para el área de Lengua*. Teruel: Unidad de Programas Educativos. Dirección Provincial de Teruel.

- Guede, F. X. y Sobrino, L. (2005). *Multiplicamos para a igualdade*. A Coruña: Seminario Permanente de Educación para a Igualdade, Servizo Galego de Igualdade.
- Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.
- Hernández, J. y Fernández, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.
- Harper & Row Publishers, Inc. (1976). *Harper & Row Guidelines on Equal Treatment of the sexes in textbooks*. New York: College Department.
- Hidalgo, E. et. al. (2003). *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. Madrid: Horas y horas.
- Lezcano, S. (1977). Tontas útiles desde la EGB. *Cuadernos de psicología*, 11-12, 40-46.
- López Fernández-Cao, M. (2009a). *Educación, creación e igualdad. Principios*. Madrid: Eneida.
- (2009b). *Educación, creación e igualdad*. Madrid: Eneida.
- (2009c). *Ende, Hildegarda de Bingen*. Madrid: Eneida.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión. *II Congreso Internacional de Didàctiques*, Girona, 3-6 febrero. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- López Valero, A. (1997). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria. *Campo abierto*, 24, 71-98.
- MacMillan Publishing Company (1975). *Guidelines for Creating Positive Sexual and Racial Imagen in Educational Materials*. New York: School Division.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y educación*, 14, 415-429. <http://dx.doi.org/10.1174/113564002762700880>
- (2003). Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación en la escuela*, 50, 31-45.

- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Mateo Gregorio, P. L. (1995). *Doce textos narrativos: una reflexión sobre el derecho a la igualdad. Materiales didácticos para el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria*. Zaragoza: Área de acción social y salud pública del Ayuntamiento de Zaragoza. McGraw-Hill Book Co. (1975). *Guidelines for Equal Treatment of the Sexes in McGraw-Hill Book Company Publications*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Michel, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal.
- Millares, P. y Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de textos y las guías didácticas de educación infantil. *Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Panorámica de la edición española de libros 2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mitchel, M. B. (1951). Status of Women in the American Psychological Association. *American Psychologist*, 6, 193-201. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063616>
- Molina Plaza, S. (1998). El discurso público de las mujeres en los libros de enseñanza del inglés. *Cauce*, 20-21, 899-907.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Niño Martínez, M. (1997). *Mujer y Literatura a través de la prensa: ESO y BUP*. Oviedo: Secretaría de la mujer del Principado de Asturias.
- Nuño, T. y Ruipérez, T. (1997). Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11, 54-64.
- Ortner, S. (1974). Is female to male as nature is to culture?. En M. Zimbalist Rosaldo y L. Lamphère (Eds.), *Woman, culture and society* (pp. 68-87). Standfor: Standfor University Press. Recuperado de http://www.radicalanthropologygroup.org/old/class_text_049.pdf
- Palau, V. y Liberos, R. (1994). *En y desde la lectura, desvelamos el androcentrismo: materiales experimentados en el ciclo superior de EGB*. Madrid: Centro de Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación.
- Parra Martínez, J. (2002). El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. *Educación en Castilla-La Mancha*, 16, 40-41.
- Peleteiro, I. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.

- Piquín, R. y Rodríguez, G. (2003a). *Guía de lectura de Oliver Button es una nena*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer.
- (2003b). *Guía de lectura de Rosa Caramelo*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer.
- Pinger, F. (2009). *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. París: UNESCO & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Porqueras, B. (1995). *Diez siglos de creatividad femenina: otra Historia del Arte*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rich, A. (1972). When we dead awaken: writing as re-vision. *College English*, 34, 18-30. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/375215?uid=3737952&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101528404457>
<http://dx.doi.org/10.2307/375215>
- Rivera, M. M. (Coord.) (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Romero, I., Puleo, A. y Favaro, E. (1995). *Materiales de apoyo. Optativa ESO. Papeles Sociales de Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rojo, C. (1980). *El machismo en los textos escolares*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rossi, A. (1965). Women in science, why so few?. *Science*, 148, 1196–1203. <http://dx.doi.org/10.1126/science.148.3674.1196>
- Rubio Herráez, E. (1991a). *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1991b). *Desafiando los límites de sexo-género en las Ciencias de la Naturaleza. Parte II. Las mujeres en la Historia de la Ciencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista (Vol. I)*. Barcelona: Icaria.
- Scott, Foresman and Co. (1972). *Guidelines for Improving the Image of Women in Textbooks*. Glenview: Scott, Foresman and Co.
- Scott, M. (1980). Teach her a lesson: sexist curriculum in patriarchal education. En D. Spender y E. Sarah, E. (Eds.), *Learning to lose* (pp. 146-163). London: The Women's Press.
- Selander, S. (1995). Análisis del texto pedagógico. En J. C. García Mínguez y M. Beas Miranda (Comp.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A. L.

- Servicio Galego de Igualdade (2001). *Guía de boas prácticas editoriais*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Showalter, E. (1977). *A literature of their own*. Princeton: Princeton University Press.
- Slocum, S. (1975). Women the gathered: male bias in Anthropology. En R. Reiter (Ed.), *Towards an Anthropology of Women* (pp. 36-50). New York: Monthly Review Press.
- Soneira, G., Martín, M. I., López, F., Álvarez, M. M.; Pizarro, I. (1994). *As mulleres e o deporte: unha carreira de obstáculos*. La Coruña: Secretaria da Muller do STEG.
- Solsona, N. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, M. (Coord.) (1993). *El sexismo en los libros de textos, análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona: Institut de Ciències del'Educació, Universitat Autònoma.
- Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torres Santomé, J. (1994). Libros de texto y control del currículum. En J. Torres Santomé (Ed.), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (pp. 153-184). Madrid: Morata.
- UNESCO (2001). *Directrices para la elaboración de planes de estudio y libros de texto en la educación internacional*. París: Autor.
- (2005). *A comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. París: Autor.
- Vaíllo Rodríguez, M. (2014). *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Velasco, M. L. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Weisstein, N. (1971) Psychology constructs the female. *Social Education*, 35, 4, 362-373.
- Wolff, C. G. (1972) *A mirror for men. Stereotypes of Women in Literature*. *The Massachusetts Review*, 13, 205-218. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/25088222?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101528404457>
- Wolpe, A. M. (1974). The oficial ideology of education for girls. En M. Flude y J. Ahier (Eds). *Educability, Schools and Ideology* (pp. 138-159). Nueva York: Routledge.
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.

WEBGRAFÍA

Norwegian Non-Fiction Writers and Translators Association:

<http://www.nffo.no/eng/default.aspx>

Japan Textbook Research Centre:

<http://www.textbook-rc.or.jp/eng/index.html>

EDUCACIÓN Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ANTIGUA ROMA

Dr. Miguel Ángel Novillo López
Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN

En este artículo mostramos cómo eran las escuelas romanas y las diferentes etapas del sistema educativo romano, analizando el profesorado, el alumnado, el currículo y las metodologías. La obra de Marco Fabio Quintiliano, *De Institutione Oratoria*, evidencia la existencia de docentes comprometidos por mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, es posible afirmar que varias de las propuestas pedagógicas y curriculares de la antigua Roma coinciden en sus planteamientos formativos con algunas de las actuales.

PALABRAS CLAVE

Antigua Roma – escuela – educación – docencia – alumnado – Quintiliano – recursos metodológicos

ABSTRACT

In this paper we show how were the Roman schools and the different stages of the Roman educational system, analyzing teachers, students, curriculum and methodologies. The book written by Marco Fabio Quintiliano, *De Institutione Oratoria*, reveals the existence of committed teachers to improve the teaching and learning process. In this sense, we can say that several of the pedagogical and curriculum proposals of ancient Rome are similar in their formative approaches with some current proposals.

KEY WORDS

Ancient Rome – school – education – teaching – students – Quintiliano – methodological resources

*La fortaleza de Roma descansa tanto en
las viejas costumbres como en el vigor de sus
hijos*
(Cicerón. *De Republica*, 5, 1)

En la antigua Roma se aceptaba que el ciudadano romano contaba con la formación suficiente cuando dominaba la lectura, la escritura y las cuatro reglas de la aritmética. Como en Grecia, y hasta la aparición de los principios de la escuela nueva con las contribuciones de Pestalozzi y de Rousseau, el niño no existía como tal, sino que era considerado un hombre en potencia que debía ser adoctrinado.

La tradición romana otorgaba al padre, es decir, al *paterfamilias*, el deber de instruir a sus hijos resaltando el respeto a su persona, a los dioses y a las tradiciones. Sin embargo, no todos los ciudadanos romanos respetaban la norma, pues la mayoría, sobre todo a partir del periodo tardorrepublicano, o delegaban la educación de los hijos a un maestro generalmente un esclavo de origen griego –la afluencia de profesores de origen griego a Roma fue un elemento de helenización permanente de la cultura romana durante el Imperio– o un liberto que se había alfabetizado en la casa de su antiguo amo, o los mandaban a la escuela, es decir, al *ludus* –Avieno afirmó que se había elegido este nombre para engañar a los niños y hacerles pensar en todo momento que ir a la escuela era algo más divertido de lo que era en realidad. No obstante, autores como Catón (234-149 a.C.), consideraron inadecuado que fuera un esclavo quien se ocupara de algo tan significativo y relevante como la educación de los hijos.

En la antigua Roma el aprendizaje progresivo constituía la primera fase de la educación de los hijos de los ciudadanos romanos, siempre en contacto con la madre como principal transmisora de los valores morales. En esta etapa, lectura, escritura, cálculo y música, comprendían las principales etapas del aprendizaje –asimismo, el ejercicio físico fue concebido como una parte fundamental de la educación infantil– hasta que el niño frecuentaba la escuela propiamente dicha donde se le enseñaba la gramática y la aritmética.

Como norma general, las escuelas romanas no diferían en sumo grado de las helenísticas, de las que en realidad no fueron sino una adaptación –los niños romanos crecieron siendo bilingües, en latín y en griego, y al llegar a los niveles más altos de su educación la posibilidad de acceder a los autores griegos les abrían unas perspectivas más amplias que las que habían tenido hasta aquel momento–. Si bien Plutarco (50-120) nos informa de que la primera escuela pública fue fundada en Roma a mediados del siglo III a.C. por Spurio Cavilio, las primeras escuelas públicas no abrieron sus puertas hasta mediados del siglo II a.C., multiplicándose a gran velocidad. Tito Livio (59 a.C. – 17 d.C.) menciona para el año 446 a.C. la existencia de precarias escuelas próximas al foro romano, y al principio del siglo IV las refiere, asimismo, para algunas ciudades latinas como Tusculum (Livio. *Ab urbe condita*, 6, 25, 8-9). En un primer momento, en estas escuelas tan sólo se aprendía a leer –la costumbre era leer en voz alta incluso si se estaba solo–, escribir y calcular. Sin embargo, durante los últimos años de la República, y sobre todo durante todo el Imperio, la instrucción del alumno se hizo mucho más compleja.

El proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo romano contemplaba el castigo físico. Para las faltas más graves estaba reservada la *férula* y la *scutica*, es decir, la palmeta y el látigo. Incluso había muchos padres que conocían estos métodos y, además, los fomentaban. Se penalizaba el mal comportamiento, la falta de estudio, el ritmo lento de aprendizaje o el empleo de la mano izquierda –a los niños zurdos se les obligaba a escribir con la mano diestra–. No obstante, el uso de la fuerza tenía una pésima consideración al generar miedo y rechazo hacia el maestro:

“Pero que se azote a los alumnos mientras están aprendiendo, aunque sea por una parte costumbre aceptada y, por otra, no lo desaprobe Crisipo, de ninguna manera lo quisiera, primeramente porque es cosa fea y propia de esclavos, y ciertamente un acto de injusticia, lo que por sí mismo se entiende, si cambias esa edad por otra. En segundo lugar, porque si hay alguien de tal vil carácter, que no se corrija por medio de la represión, también se hará duro contra los golpes, como los más degenerados esclavos” (Quintiliano. *De Institutione Oratoria*, 1, 2, 14).

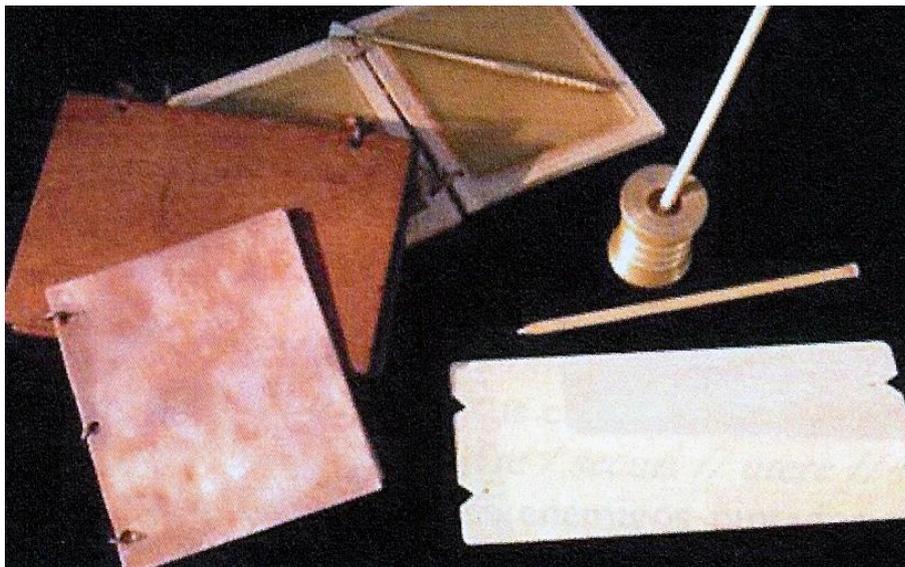
A tal respecto, y como señalaremos más adelante, Marco Fabio Quintiliano (35-95) apostó por ofrecer consejos a los niños y aplicar una evaluación continua en vez de recurrir al castigo físico.

Como norma general, los profesores ponían en práctica una metodología tradicional o memorística con la que obligaban a sus alumnos a aprender la lección de memoria, tanto de forma oral como escrita, dejando de lado la reflexión o la argumentación. Entre los autores griegos el más estudiado fue Homero (siglo VIII a.C.), mientras que entre los latinos eran muy estudiados Andrónico (284-204 a.C.) y Ennio (239-169 a.C.), si bien el movimiento modernista de época imperial, promovido sobre todo por Horacio (65-8 a.C.), condujo al estudio de la literatura más reciente.

El año escolar comenzaba en octubre y terminaba a fines de junio o principios de julio. Cada nueve días, y coincidiendo con los días de mercado, se tomaba uno libre, las *nundinae*.

El horario escolar se prolongaba aproximadamente a lo largo de seis horas. Las lecciones comenzaban a primera hora de la mañana, cuando apenas había amanecido, eran interrumpidas hacia mediodía y terminaban por la tarde.

Como norma general, el mobiliario de las escuelas era bastante sencillo: el maestro podía estar sentado sobre una silla con respaldo, la *cathedra*, o sin respaldo, la *sella*, generalmente situada a lo alto de una tarima, mientras que los alumnos permanecían sentados en banquetas de madera soportando sobre las rodillas la tabla encerada o *tabula cerata* sobre la que escribían con ayuda del punzón o *stilus*, agudo por la punta y plano por el otro lado para poder borrar.



Reconstrucción ideal de los instrumentos más frecuentes de la escritura romana. Ésta se llevaba a cabo sobre simples cuadernos dobles de madera (*dypticha*) debidamente encerados (conocidos como *tabulae ceratae*) -en segundo término-, o directamente sobre planchas de madera -en primer término- sobre las que se escribía con un pincel (*penicillus*) mojado en tinta -en la imagen dentro del tintero (*atramentarium*)-. La pluma de caña (*calamos*) -sobre la plancha de madera- y el punzón (*stilus*), agudo por la punta y plano por el otro lado para poder borrar lo escrito, completaban los instrumentos básicos del *scriptorium*. Los libros eran muy costosos y, como norma general, no formaban parte del material escolar.

La educación romana, como elemento esencial de la civilización romana, no presentó un sistema estático, sino que el sistema educativo romano sufrió continuas transformaciones condicionadas por la trascendental helenización que afectó a todos los niveles de la organización romana desde el siglo III a.C.

En su organización y en sus contenidos curriculares la educación romana ha de ser concebida, fundamentalmente, como un fenómeno urbano. El carácter aristocrático se proyectó tanto en los contenidos, es decir, en los valores que la estructuran y que se transforman, como en los límites sociales que la educación romana, al igual que la *paideia* griega, presenta –el ideal griego de *paideia* influye también en la educación actual (González Geraldo, 2010).

La naturaleza fundamentalmente urbana de la educación romana se pone de manifiesto tanto en su articulación concreta como en los contenidos curriculares básicos que imparte. Por consiguiente, en el momento de mayor desarrollo de la educación romana, y en lo que respecta a su implementación tanto geográfica como social, las escuelas se establecieron alrededor de los municipios con el objetivo principal de poder instruir a los miembros de las oligarquías urbanas –Ulpiano (*Digesto*, 5, 5, 2, 8) recoge la existencia de escuelas elementales incluso en las aldeas rurales.

Como hemos señalado anteriormente, era la madre quien educaba al niño en el hogar hasta que cumplía los 7 años de edad. De los 7 a los 16, si era niña, continuaba su instrucción junto a la madre, que le enseñaba a desempeñar satisfactoriamente las tareas domésticas. Si era niño, el padre le

enseñaba a leer, a escribir, a emplear con destreza las armas y a cultivar la tierra, así como las nociones básicas de moral y de leyes –el *mos maiorum*, esto es, la costumbre de los ancestros, fue la autoridad básica subyacente a la vida romana.

La formación de todo individuo se centraba en tres pilares fundamentales:

- Intelectual: alfabetización lingüística y aritmética.
- Moral: amor y respeto por la familia y por los antepasados, y veneración por los dioses.
- Laboral: conocimiento y posesión de todas las virtudes y técnicas que ha de poseer todo individuo.

Los maestros griegos llegaron a la capital del Imperio con una acusada preeminencia cultural enseñando en calidad de esclavos en la casa de una familia acomodada o ejerciendo libremente su profesión en las escuelas privadas.

Con la conclusión de las grandes guerras de conquista, a partir del siglo III a.C. Roma sufrió un proceso de helenización global, que culturalmente trajo consigo la absorción, en principio, por los círculos dirigentes de la aristocracia romana y, acto seguido, y de forma generalizada, de aquellos valores que dominaban el panorama del mundo helenístico. La acusada helenización de la aristocracia romana se puso de manifiesto en que las familias de la nobleza romana utilizaron preceptores griegos para la educación de sus hijos, siendo relevantes los casos de Tiberio Sempronio Graco y de Cayo Sempronio Graco, de los hijos de Pompeyo o del hijo de Cicerón, medida que sería adoptada por todas las familias romanas como elemento indicativo de la condición social.

Las escuelas de tradición helenística se consolidaron en Roma de manera progresiva implantando tanto el sistema educativo griego como sus ideales. De acuerdo con lo dicho, es necesario interpretar la *paideia* griega con la *humanitas* latina.

En Roma la educación quedaba respaldada por el Estado, si bien no era ni obligatoria ni estaba controlada por él. En principio, en estas escuelas se pretendía que todo individuo se desarrollase en todos los ámbitos con el propósito de que éste se pudiera desenvolver del mejor modo posible en una gran variedad de contextos, logrando de esta manera la plenitud de la ciudadanía democrática.

Con Augusto (27 a.C. – 14 d.C.) se fundaron los *Collegia Iuvenum*, asociaciones de jóvenes dedicados a la preparación física y militar, muy del gusto de los jóvenes aristócratas.

Con Vespasiano (69-79) el Estado asumió el compromiso de financiar la escuela elemental y remunerar al profesorado. Concedió a los profesores de enseñanza media y superior el beneficio de la exención de tasas municipales – medida que Caracalla (211-217) extendió a los alumnos, y después Constantino (306-337) generalizó a los profesionales de otros oficios considerados de utilidad–.

Con los emperadores Antoninos (siglo II) el Estado intervino en los horarios escolares, así como en la titulación y la formación de los docentes. Trajano (98-117) creó fundaciones alimenticias, *alimenta*, que disponían de los intereses de un sistema de crédito inmobiliario para asegurar la educación de un mayor volumen de alumnos. De manera progresiva, el Estado intervino, cada vez más, en la educación, otorgando los nombramientos de los profesores. Desde la época de Marco Aurelio (161-180), se realizaba mediante un concurso público de antecedentes, medida reglamentada por Juliano el Apóstata en el 362, quien determinó que debía hacerse ante un tribunal.

Así pues, el Estado intervino progresivamente de forma más activa en materia educativa, de manera que ésta perdía cada vez mayor autonomía.

Conviene tener presente que la escuela era una institución reconocida, pero no financiada, por el Estado. Se trataba, por consiguiente, de un negocio privado que se ejercía, como norma general, en locales alquilados por el maestro, quien, a diferencia de lo que ocurría con los gramáticos de las escuelas secundarias o los rētores de las escuelas superiores, no contaba con un gran reconocimiento social. En realidad, eran remunerados por los padres de los alumnos (Juvenal. *Saturae*, 7, 189). En este sentido, sus honorarios como docentes eran tan bajos que se veían obligados a ejercer una segunda profesión –la mayoría como escribas– para poder sobrevivir.

La mayoría de los docentes que ejercían su profesión en Roma eran de condición esclava o pertenecían a los estratos sociales más bajos. Como norma general, habían sido niños abandonados o esclavos liberados en algún momento de sus vidas. La mayoría de la población contaba con un deplorable concepto de la profesión:

“¿Has oído que Valerio Liciniano está dando clase en Sicilia? (...) Hasta hace poco él que había sido pretor, estaba entre los abogados más elocuentes; ahora ha caído hasta el punto de que el senador se ha convertido en desterrado y de orador en profesor de retórica” (Plinio., *Epistulae*, 4, 2, 1).

A diferencia de lo que ocurre en la actualidad, en la antigua Roma no existía ningún tipo de formación del profesorado ni la administración exigía ningún título o requisito para poder ejercer la actividad docente. Por lo tanto, la calidad de la educación podía variar enormemente en función de quien la impartiera. En realidad, la enseñanza no era concebida sino como un negocio privado en el que los alumnos eran meros clientes. La limitada formación de los maestros de enseñanza elemental llevó a la situación que denunció Galeno (130-200) con respecto al nivel con el que sus alumnos llegaban a las escuelas de medicina: “La mayoría de los que se acercan en la actualidad a la medicina (...) no son capaces siquiera de leer bien. Tal indolencia comenzó hace muchos años, cuando yo todavía era un crío, pero por aquel tiempo no había alcanzado sus actuales dimensiones”.

Si dejamos de lado la educación privada que tuvo una amplia aceptación entre la aristocracia romana, como testimonian autores como Quintiliano, Plinio el Joven y Paulino de Pella, el sistema educativo romano instauró el modelo helenístico vertebrado en tres niveles: enseñanza elemental, enseñanza secundaria y enseñanza superior.

El tipo de enseñanza era unidireccional, o lo que es lo mismo, el docente comentaba los textos y definía los términos sin hacer reflexionar al alumno. En consecuencia, el alumno difícilmente lograba desarrollar competencias, habilidades o destrezas.

Como hemos señalado ya, el sistema educativo romano quedaba estructurado en tres grados¹:

1. Grado elemental. Se cursaba entre los 7 y los 11/12 años de edad. Como norma general, las escuelas eran sumamente humildes y se localizaban en lugares muy diversos como galerías, terrazas o trastiendas (Juvenal. *Saturae*, 8, 227). A tal respecto, las que se documentan en Roma o en Pompeya son muy simples y están separadas de la calle por una simple cortina, lo que provocaba que cualquiera pudiera oír las lecciones del maestro (Marcial. *Epigrammaton libri*, 9, 68; 12, 57; Livio, *Ab urbe condita* 6, 25). El volumen del alumnado podía variar mucho, pues en ocasiones había tan sólo unos pocos alumnos y en otras varias decenas –lo normal es que fueran grupos de 20 a 30 alumnos–. Los alumnos recibían las lecciones del *litterator* o *ludi magister*, cuya situación social es calificada por las fuentes como *res indignissimam* (Floro. *Epitome*, 3, 2), como se pone de manifiesto en el Edicto de Precios de Diocleciano, donde se le atribuye un sueldo de 50 denarios mensuales por alumno, cifra muy inferior a la que recibía un carpintero o albañil. La excusa más recurrida para evitar el pago era la alegación de que el alumno no había progresado lo suficiente y que no era sino culpa del maestro. A estas escuelas podían acudir tanto niños como niñas (Livio. *Ab urbe condita*, 3, 44, 6; Marcial. *Epigrammaton libri* 9, 68; 8, 3, 15), que entraban en la escuela al alba acompañados, generalmente, por el *paedagogus*, un mentor de origen griego –como norma general, a las niñas se les enseña a leer, a escribir, a contar y a ser buenas ciudadanas romanas; podían continuar su educación en la escuela secundaria y leer poemas, hablar con oradores o intelectuales, si bien su formación se limitaba a ser buenas madres y esposas (Garrido, 1986)–. Permanecían en la escuela aproximadamente seis horas –conocemos la jornada escolar gracias los *Hermeneumata Pseudodositheana*, unos manuales de conversación grecolatina, datables a comienzos del siglo III–, si bien es de suponer que había un recreo a media mañana (Apuleyo. *Metamorphoses*, 10, 5). El objetivo fundamental de estas escuelas consistía en alcanzar una formación básica en lectura, en escritura, en cálculo y en civismo. En primer lugar, memorizaban las letras, luego las sílabas, y finalmente las palabras. Quienes dominaban las letras recibían el nombre de *abecedarii*, quienes conocían las sílabas *syllabarii* y los que manejaban bien las palabras *nominarii*. A continuación, trabajaban con frases breves que, a la vez que ejercitaban el manejo de lo previamente aprendido, proporcionaban una formación moral. Finalmente, accedían a textos de mayor extensión. Por lo que respecta al cálculo, se trataba esencialmente de aprender los números, para lo cual se utilizaban los dedos o pequeñas piedras o *calculi* para realizar sencillas operaciones, si bien también se utilizaban

¹ Vid. Marrou, 1977; Bonner, 1977; Capitán Díaz, 1986; Weeber, 2010; Novillo López, 2013; Negrín Fajardo y Vergara-Ciordia, 2014.

ábacos para realizar operaciones matemáticas más complejas (Juvenal. *Saturae*, 9, 40). Los alumnos solían sentarse en sencillos taburetes, sillas sin respaldo e incluso escalones, y escribían en tablas enceradas, las comúnmente conocidas como *tabulae ceratae*, que apoyaban directamente sobre sus rodillas. Por lo que respecta al método de enseñanza y aprendizaje, se basaba en la memorización, la disciplina y el castigo físico. El siguiente texto de Plauto (255-185 a.C.) ofrece claras muestras de cómo se enseñaba en estas escuelas:

“Había que llegar a la palestra con el amanecer, bajo pena de castigo, para ejercitarse en las carreras, los saltos, el pugilato, la lucha, el lanzamiento de disco y de la jabalina. Más tarde, de regreso a casa, vestido con una túnica y sentado en un escabel, el estudiante leía delante de su maestro, cuidando mucho de no tropezar en una sola sílaba si no quería ser golpeado hasta que su piel pareciera el manchado delantal de una nodriza” (Plauto. *Bacchides*, 11, 420-435).



Bajorrelieve procedente de Tréveris (fines del siglo II) en el que se representa una escena tipo de escuela romana. Conservado en el Rheinisches Landesmuseum.



Sarcófago de Marco Cornelio Statio (siglo II) en el que se representa a un niño recitando la lección al tutor. Conservado en el Musée du Louvre.

2. Grado medio. Se cursaba entre los 12 y los 16 años de edad. Desde los 12 años, tan sólo los hijos de las clases más acomodadas continuaban estudiando, es decir, los hijos de la aristocracia o de los comerciantes más pudientes, mientras que los menos pudientes debían ponerse a trabajar y las chicas comenzaban en el ámbito doméstico su preparación para el matrimonio –en casos excepcionales algunas mujeres podían ser instruidas por sus propios maridos–. En esta etapa el estudio era tan exhaustivo que se recurría al aprendizaje de disciplinas auxiliares como la música, la astronomía, la filosofía y la oratoria. Al igual que las escuelas de grado elemental, las escuelas de grado medio estaban localizadas en lugares muy diversos como terrazas, azoteas o trastiendas en las proximidades del foro. En ocasiones, estas escuelas podían estar decoradas con esculturas de los autores clásicos, así como con diversos mapas. El profesor de este grado se conoce comúnmente como *grammaticus*, pues la finalidad principal de este tipo de escuelas consistía en que el alumno dominase la lengua –su condición social es más elevada que la del *ludi magister*, ya que en el Edicto de Precios de Diocleciano se le atribuye una remuneración de 200 denarios por alumno y mes–. Los contenidos de este grado se fundamentaban en las sabidurías transmitidas por los autores clásicos, y la metodología se apoyaba en el comentario de texto y la memorización. Cuando los alumnos dominaban la lectura y la escritura, perfeccionaban esta última y aprendían a resolver complejos problemas matemáticos con la ayuda del *librarius* y del *calculator* respectivamente.

La educación familiar finalizaba completamente cuando el joven adquiría la toga viril y era presentado públicamente en el foro, lo que solía ocurrir a los 16 años de edad –el adolescente abandonaba los símbolos de la infancia, entre los que se encontraba la *toga praetexta*, blanca y bordada con una tira de púrpura.

Por otro lado, antes de comenzar la carrera militar, el joven dedicaba un año al conocimiento del trato con la gente y a la comprensión de los problemas más importantes a los que se sometía la ciudad. Como norma general, no era el padre quien se encargaba de ello, sino algún viejo amigo de la familia, como un político repleto de experiencia –la educación informal no quedaba relegada a un segundo plano, sino que también ocupaba un papel de primer orden.

A los 17 años de edad los muchachos iniciaban la formación militar, culminando los aprendizajes iniciados por el padre e introduciéndose en el conocimiento de las artes bélicas. El joven romano realizaba su servicio militar, el *tirocinium Militae*, primero como soldado raso, y a continuación, en correspondencia con la condición social de la familia a la que pertenecía, se integraba, bien mediante elección del pueblo o por designación del jefe del ejército, entre los *tribuni militum*, o lo que es lo mismo, los oficiales del ejército.

La educación física no era propiamente deportiva y competitiva como en Grecia, sino que consistía en un adiestramiento práctico en el que se otorgaba preferencia a la equitación, a la esgrima y al combate.

3. Grado superior. Se cursaba a partir de los 20 años de edad. Las escuelas de grado superior se localizaban en los pórticos del foro o en locales facilitados por el Estado –los emperadores pusieron a disposición de los maestros salas en forma de exedras, a imagen y semejanza de las salas de conferencias griegas–. El propósito fundamental de estas escuelas consistía en la formación retórica y política de los jóvenes más prometedores y con mayor potencial, una vez que estos finalizaban su instrucción militar entre los 17 y los 20 años. El docente de este grado, generalmente de origen griego, el comúnmente conocido como *rethor*, precisaba de una formación especial como orador –su condición social, si bien varió en función del momento, era bastante elevada, señalando el poeta Juvenal (*Saturae*, 7, 186-187) que Quintiliano podría cobrar hasta 2.000 sestercios anuales por alumno–. Los alumnos de esta etapa aspiraban a desarrollar una célebre carrera política. Los contenidos curriculares se fundamentaban esencialmente en la oratoria o elocuencia, incluyendo teoría de la oratoria, pautas, modelos o estilos del discurso. La metodología se basaba en la *praxis*, o lo que es lo mismo, en la práctica, en la que quedaban incluidas diferentes actividades: *declamationes* (expresión), *imitatio* (modelos), *elocuentia* (estilo propio), *suasoriae* (monólogos históricos sobre personajes famosos), *controversiae* (debates-coloquios entre dos estudiantes que argumentaban y defendían opiniones contrarias sobre temas relevantes de diversa índole). Al terminar los estudios con el *rethor*, si el joven así lo deseaba, y siempre y cuando le fuera posible, continuaba sus estudios en Grecia para lograr un mayor perfeccionamiento.

Este sistema educativo pervivió hasta bien entrado el siglo V, si bien desde el siglo III, y sobre todo desde el siglo IV, se implantaron modificaciones derivadas del intervencionismo del Estado y de la influencia de nuevos sistemas educativos afines a la expansión del cristianismo.

Como ya pusieran de manifiesto autores como Delgado Criado (1992), Belenguer Calpe (1998), Cantó Llorca (1998), Soriano Sancha (2006), Moro Ipola (2007) o Novillo López (2013), a través de la obra de Marco Fabio Quintiliano es posible comprobar que en la antigua Roma existieron docentes comprometidos por mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje dejando de lado el método tradicional memorístico en el que el alumno no contaba con ningún protagonismo.

Quintiliano fue un hombre adelantado a su tiempo si tenemos en consideración su contribución curricular y metodológica, pues su legado pedagógico vino a marcar un punto de inflexión en la historia de la innovación educativa.

Natural de Calagurris, la actual Calahorra, se convirtió en el primer docente remunerado por el Estado. Ejerció durante 20 años como *rethor* en una escuela de grado superior, alcanzando una notable fama e influencia social. En realidad, podemos considerarlo como el primer docente de una escuela pública, pues inicialmente fundó una escuela privada que más tarde fue financiada por el Estado por decisión del emperador Vespasiano. Al jubilarse, se le encomendó la instrucción de los nietos de la hermana y de los sobrinos del emperador Domiciano.

Entre los años 93 y 96 escribió su obra cumbre, *De Institutione Oratoria*, obra formada por doce volúmenes donde ofrece los pasos para ser un buen docente al mismo tiempo que denuncia las malas prácticas –sus doce volúmenes recogen observaciones, reflexiones y conclusiones biográficas de 20 años de experiencia didáctica–. En esta obra Quintiliano reconoce el papel del maestro como mediador en el proceso de aprendizaje, y aborda explícitamente la metodología predominante en la época, derivada de la tradición teórica de Isócrates (siglo IV a.C.) por medio de Cicerón, cuyo propósito principal radicaba en formar al buen orador y ciudadano romano.

Según Quintiliano, la mayoría de los maestros se caracterizaban por la sequedad en su trato y la escasa amabilidad. A tal respecto, apostaba por tratar a los alumnos con respeto:

“En alabar las intenciones de los alumnos no se avaro ni pródigo, porque una cosa –la envidia– engendra desgana en el trabajo, la otra –la loa excesiva– es autocomplaciente. Al corregir lo que tendrá que ser corregido no sea desabrido y de ninguna manera utilice improperios, (...) porque algunos maestros aprenden como si tuviesen odio” (Quintiliano. *De Institutione Oratoria*, 2, 2, 8).

Asimismo, denuncia en su obra que algunos profesores pecaban de una excesiva benevolencia con el único propósito de mantener el mayor número posible de alumnos:

“Ahora bien, de ninguna manera se ha de permitir a los muchachos, como ocurre entre muchos maestros, esa libertad de levantarse de su puesto y dar saltos de júbilo cuando se dispensan alabanzas a uno (...) prontos y

arremangados no sólo se ponen ahora en pie los alumnos a cada cadencia final de frase, sino que echan a correr y con desvergonzado jolgorio gritan y aplauden a una” (Quintiliano. *De Institutione Oratoria*, 2, 9, 12).

El calagurritano recogió diferentes estrategias para acabar con la monotonía en las aulas y lograr un mayor rendimiento, apostando por medidas como el descanso, la competitividad o la variación de las actividades, medidas que en la actualidad son puestas en práctica. Además, uno de los recursos didácticos más interesantes e innovadores consistió en el empleo de determinados juegos, como el empleo de letras de marfil para aprender a leer y a escribir, o pronunciar trabalenguas para mejorar la dicción (Quintiliano. *De Institutione Oratoria*, 1, 27).

Asimismo, consideró que para lograr el máximo rendimiento posible de los alumnos era necesario conocer las cualidades y la personalidad de los mismos, adaptando el método de aprendizaje a sus características y a sus capacidades. Es decir, Quintiliano empleó actividades de distinto tipo en función del ritmo de aprendizaje y los resultados mostrados por los alumnos.

Podemos decir que *De Institutione Oratoria* se apoyaba en el modelo pedagógico ciceroniano –Cicerón, en medio de una de las épocas cruciales y más apasionantes de la Historia de Roma, se atrevió a afirmar que el buen orador, el excelente y equilibrado político debía conocer la Historia para alcanzar la madurez que exigía su vocación de servicio ciudadano a un Estado que hizo de la política arte de servir–. Al igual que el de Tusculum, dividió en cinco elementos la actividad del buen orador: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *actio*.

Quintiliano consideró que cualquier individuo puede tener acceso a la elocuencia y aprenderla a través de la técnica y del arte. De ahí la importancia de los buenos maestros y de sus métodos de enseñanza, de la voluntad, de la perseverancia, o de la formación. Además, el buen orador es un sabio al que la filosofía le ha podido ser útil porque la oratoria es mucho más amplia que la filosofía.

Pedagógicamente, para Quintiliano el orador debe ser una persona competente, virtuosa y con conocimiento, porque de este modo empleará mejor sus posibilidades para el bien común. Por consiguiente, concibió la oratoria como un arma muy poderosa que debía caer en manos de personas preparadas, virtuosas, sabias y buenas.

Si bien *De Institutione Oratoria* es una obra destinada a la escuela de grado superior, el libro I está dedicado íntegramente al grado elemental. Se ocupa así de temas relativos a la gramática, aconsejando incluir el estudio de la geometría y de la música. En los libros III y IV se explica la doctrina de la *inventio*. En el libro VII se habla de la *dispositio*. En el VIII se detiene en la *elocutio* o estilo. En el IX se analizan las figuras del pensamiento y los ritmos artísticos. En el X realiza un estudio comparativo entre la literatura griega y la latina, valorando los más importantes autores de la antigüedad. También trata de la *imitatio*. El libro XI plantea la *memoria* y la *actio*. En el XII se presenta la formación del buen orador.

Las contribuciones pedagógicas más significativas y relevantes de la vida y obra de Quintiliano podemos resumirlas del siguiente modo:

- A diferencia de lo que se venía poniendo en práctica, la enseñanza elemental debía de ser grata al niño, es decir, no debía ser ni sistemática ni formal.
- Apostó por una escuela pública financiada por el Estado.
- Contribuyó a la democratización del acceso a la formación, poniendo de manifiesto una confianza plena en las posibilidades de la educación superior.
- El docente debía de ser una persona virtuosa, instruida y con plena vocación docente, y contar con un plan de formación permanente.
- La medida es la clave en la comunicación del docente.
- El docente no es el único responsable en la educación del individuo, sino que contribuye a que la educación tenga lugar.
- La motivación del alumno es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, apostó por una metodología operativo-participativa en la que el alumno se convierte en el protagonista de dicho proceso y el maestro en un tutor o guía.
- El alumno ha de aprender por medio de la observación y de la reflexión adquiriendo diferentes habilidades y destrezas.
- No es necesario recurrir al castigo físico y sí al reconocimiento. Por consiguiente, antecede al enfoque de prevención de la indisciplina desde la reflexión educativa sobre la honestidad y la bondad.
- El docente ha de recurrir a la empatía poniéndose en el lugar de los padres como fuente de formación.
- Es necesario tener presentes en todo momento los derechos y los deberes del profesor y del alumno.

Autores como Bowen (1992) han puesto de manifiesto que para Quintiliano la calidad de la escuela depende tanto del carácter y de la intuición psicológica del maestro como del material de enseñanza. Asimismo, el maestro ha de tener presente la conducta del niño y debe observar sus respuestas.

Analizada la obra de Quintiliano, es posible afirmar que las propuestas pedagógicas y curriculares de la antigua Roma son muy similares en sus planteamientos formativos con muchas de las actuales –división de las etapas del sistema educativo, edades con las que se iniciaban los estudios, diversidad de escuelas, objetivos pedagógicos o metodologías–. Además, podemos observar que desarrollan una noción de educación y de formación compatibles con pedagogías renovadoras posteriores (Debesse y Mialaret, 1973; Casanova, 2006), pues la Historia de Roma es, en realidad, la Historia de la “civilización histórica” por excelencia, de la civilización que más ha marcado la cultura occidental y, desde luego, de la que más se obstinó por garantizar la perennidad de sus acciones preservando aquéllas de la voracidad del tiempo y del olvido –el entorno mediterráneo fue y continúa siendo un foco de cultura, creencias y costumbres que encierran una sabiduría milenaria que Roma asumió, asimiló y transmitió a la Humanidad; sin duda, somos herederos de aquella cultura y forma de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belenguier Calpe, E. J. (1998). *Naturaleza y pedagogía: De Quintiliano a la Escuela Nueva*. Santa Cruz de Tenerife.
- Bonner, St. F. (1977). *Education in ancient Rome. From the elder Cato to the younger Pliny*. Berkeley / Los Ángeles.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental. La civilización de Europa*. Barcelona.
- Cantó Llorca, J. (1998). “Las funciones del *grammaticus* según Quintiliano”, en T. Albadalejo Mayordomo, J. A. Caballero López y E. Río Sanz (coord.), *Quintiliano: Historia y actualidad de la retórica* (pp. 853-868). Calahorra.
- Capitán Díaz, A. (1980). *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*. Granada.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1973). *Historia de la Pedagogía*. Barcelona.
- Delgado Criado, B. (1992). *Historia de la Educación en España y América*. Madrid.
- Garrido, E. (1986). *La mujer en el mundo antiguo*. Madrid.
- González Geraldo, J. L. (2010). “La influencia de la educación antigua en la educación actual: el ideal de Paideia”, en *Revista Digital Sociedad de la Información*, nº 23, 1-13.
- Marrou, H.I. (1977). *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. München.
- Moro Ipola, M. (2007). “Quintiliano de Calahorra: Didáctica y estrategias educativas en la antigua Roma”, en *Foro de Educación*, nº 9, 125-132.
- Negrín-Fajardo, O. y Vergara-Ciordia, J. (2014). *Historia de la Educación*. Madrid.
- Novillo López, M.A. (2013). *La vida cotidiana en Roma*. Madrid.
- Soriano Sancha, G. (2006). “Marco Fabio Quintiliano: La educación del ciudadano romano”, en *Iberia: Revista de la Antigüedad*, nº 9, 107-124.
- Weeber, K.W. (2010). *Vita quotidiana nell'antica Roma*. Roma.
- Apuleyo. *Metamorphoses* (introducción, traducción y notas de L. Rubio Fernández). Madrid, 1987.

Floro. *Epítome de Tito Livio* (introducción, traducción y notas de G. Hinojo Andrés e I. Moreno Ferrero). Madrid, 2008.

Galeno. *Tratados filosóficos y autobiográficos* (introducción, traducción y notas de T. Martínez Manzano). Madrid, 2002.

Justiniano. *Digesto* (edición de A. D'Ors). Pamplona, 1975.

Juvenal. *Sátiras* (introducción, traducción y notas de M. Balasch). Madrid, 1981.

Livio. *Historia romana desde su fundación* (edición de J. A. Villar Vidal, A. Sierra de Cózar y J. Gil). Madrid, 2002.

Marcial. *Epigramas* (introducción, traducción y notas de J. Fernández Valverde y A. Ramírez de Verger). Madrid, 1997.

Petronio. *Satiricón* (introducción, traducción y notas de F. L. Cardona). Barcelona, 1994.

Plauto. *Bacchides* (edición bilingüe de J. J. Caerols Pérez). Madrid, 1991.

Plinio. *Epistulae* (introducción, traducción y notas de J. González Fernández). Madrid, 2005.

Quintiliano. *Sobre la formación del orador* (introducción, traducción y notas de A. Ortega Carmona). Salamanca, 1996.

RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN CASTILLA-LA MANCHA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX: REGENERACIONISMO PEDAGÓGICO Y PENSIONADOS MANCHEGOS DE LA JAE.

Felipe Jiménez Mediano
María Teresa Bejarano Franco
Universidad de Castilla-La Mancha. UCLM.

RESUMEN

La realidad poliédrica de la España de final de s. XIX, afectada por numerosas crisis y bajo un sistema anticuado para el desarrollo europeo del momento, encuentra en la educación la pieza clave para la remodelación y la regeneración del país. Una educación que por otra parte, también necesitaba de un proceso cuidadoso de renovación.

A lo largo de este artículo abordaremos el proceso de renovación pedagógica en Castilla-La Mancha situándolo entre finales del s. XIX y el primer tercio del s.XX. Durante todo este tiempo, proyectos como el de la Institución Libre de Enseñanza o la Junta para la Ampliación de Estudios dejaron un importante legado entre los profesionales manchegos y el mundo de la educación de esta región.

PALABRAS CLAVE

Renovación pedagógica - Institución Libre de Enseñanza - Junta Ampliación de Estudios - regeneracionismo pedagógico - pensionados.

ABSTRACT

During the last period of the 19th century spanish polyhedral reality was affected by numerous crisis and was obsolete compared to other European countries. Education was then seen as a key element for the country's renovation, although it was in need of a careful renovation process as well.

In this work we present that pedagogical renewal process in the context of Castilla-La Mancha between the end of the 19th century and the first third of the 20th century. Throughout that period projects such as the ILE (Institución Libre de Enseñanza) or the JAE (Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas) left a strong imprint on the region's teachers and on the education system.

KEYWORDS

Pedagogical renewal - "Free Institute of Instruction" - "JAE" - pedagogical regenerationism - grant holder.

1. ANTECEDENTES SOCIO-EDUCATIVOS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DEL PRIMER TERCIO DEL S. XX.

Precedido de una época inestable, para algunos, definida por la inmadurez social de nuestro país (Ruiz, 1989), el inicio del siglo XX en España, es sinónimo de cambio y renovación, entre otros ámbitos, en el educativo.

Después de una guerra civil, la educación se erige como una de las herramientas principales para que las atrocidades derivadas de la misma se mantengan inertes de por vida. Esto fue lo que caracterizó a la España del nuevo siglo a partir de la Guerra de Cuba (Sánchez, 2007) y de las consecuencias inmediatas de ésta.

La crisis de fin de siglo en España, vertebrada en torno la inestabilidad política y a las causas bélicas, fue una crisis integral; económica, social, intelectual e incluso de identidad (Ruiz, 1989). Tajantes son algunas de las opiniones de muchas personalidades de la época quienes hablaban de la “insolvencia cultural de España”, en clara alusión a una circunstancia que sobrevolvaba la caracterización del país.

Se trataba pues de una gran crisis, agudizada en el final de siglo pero arrastrada desde años atrás, que sin embargo para muchos se trataba también de una oportunidad única para reformar el país, para “europeizar” España (Del Pozo, 2007) como así decían muchos de los que con el tiempo se asumirían como verdaderos precursores de una nueva sociedad, especialmente en el ámbito educativo como veremos posteriormente.

La oportunidad de transformación fue asumida por muchos. Las estrategias para el cambio eran, sin embargo, bien distintas según los grupos y según las concepciones de éstos. Mientras la revolución implicaba la solución para algunos grupos, existía una movilización de otra naturaleza, y ésta fue la que asumía que el cambio social, se debía cristalizar en la renovación de España y ello pasaba por la educación, renovando el sistema educativo en todas sus dimensiones (Ruiz, 1989).

Se ponía el acento en la educación como acicate para afirmar los pilares de este país, pero se precisaba primero la renovación de ésta, ya que las carencias eran evidentes y debían solventarse si efectivamente se asumía el efecto dinamizador y facilitador de la educación para la renovación social que se esperaba. El sistema educativo debía desataviarse de los males que lo venían caracterizando desde años atrás, adaptarse a su tiempo y ser útil a la nueva sociedad emergente en Europa y España.

De entre esta red de “males” que azotaban la educación se podían destacar; una red de maestros mal pagados y mal preparados, las deudas del Ministerio unidas a la completa desubicación ministerial, así como la influencia elevada de la iglesia en el medio escolar, y la asunción casi caritativa de la misma (Moreno, 2007).

Ni los intentos renovadores de la Ilustración, ni las nuevas disposiciones legales del s. XIX, habían provocado la mejora de nuestro sistema educativo a lo largo de este siglo. Había que, por lo tanto, provocar una reforma estructural

en la educación de nuestro país para que ésta fuera el revulsivo que se esperaba que fuera.

Este periodo regeneracionista se desarrolla fundamentalmente en España a partir de finales del S. XIX y comienzos del S. XX, aunque viene precedido de la irrupción, ya a mediados del S. XIX, de las ideas evolucionistas y las teorías de Darwin, que junto a la inestabilidad en la España de Isabel II con, entre otras, la crisis del 1868, suponen un hervidero de nuevos idearios filosóficos y la apertura a tendencias procedentes de Europa, especialmente de Alemania (Molina, 1983). Una de estas nuevas tendencias es el “Krausismo”, que penetra en España de la mano de Sanz del Río, becado por el gobierno de España para viajar a Alemania en 1843 (Felipe, 2014), y que pronto empieza a ser la tendencia a seguir por todos estos autores, precursores de lo que ya hoy se puede afirmar que fue uno de los proyectos que más colaboró en la regeneración de España. Este proyecto es la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE), promovida por Giner de los Ríos en 1876 y promotora de uno de los procesos más importantes de renovación pedagógica en España que tuvo su época más prolífica durante el primer tercio del s. XX.

2. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA: PRIMER GRAN EJE DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA.

“Es el foco más incisivo en el sector educativo. Sus núcleos dirigentes se forman a partir de la filosofía krausista y las concepciones políticas del radical-liberalismo de la revolución del 68. Se concibe de forma autónoma, gestionada por representantes de los enseñantes, y con independencia absoluta respecto al Estado y la Iglesia. La defensa de la libertad de cátedra es uno de sus principios más relevantes”. (Molina; 1983, p. 6)

Como ya anticipábamos en el epígrafe anterior, Francisco Giner de los Ríos junto con otros profesores, también separados de sus funciones en la Universidad de Madrid, fundaron en 1876 la ILE.

El “Krausismo” definía las líneas de partida de esta nueva institución, la formación del hombre para la conformación de una nueva sociedad (Jiménez, 2002) suponía el principal caballo de batalla de esta nueva educación planteada por la ILE, cambiar al ser humano para cambiar la sociedad.

Se constituye en torno a los principios de libertad, inviolabilidad de la ciencia e independencia (Álvarez, 1986), lo que será de vital importancia para el desarrollo de la institución en el futuro. Y pronto se convierte en algo más que un proyecto personal de un grupo de personalidades comprometidas, como dice Molina (1983, p. 8) “La Institución Libre de Enseñanza no fue solo un centro educativo, sino toda una corriente de pensamiento, de enfoque y de acción”.

Centrándonos en las aportaciones que propuso al mundo de la educación, decir que la ILE nació como un proyecto de tipo universitario. Pronto, sin embargo, se advirtió que limitarse a ese ámbito educativo no provocaba la renovación pretendida, identificando que los métodos utilizados en educación primaria y secundaria no favorecían la formación integral que se

esperaba y en la que se habían puesto todas las esperanzas. Se empezó a hablar pues del cultivo de la creatividad y la espontaneidad, y a proponer nuevos principios educativos; la coeducación, la neutralidad religiosa o la educación integral (Álvarez, 1983). Además se incorporaron técnicas y métodos innovadores como los paseos escolares, las prácticas en laboratorios, los trabajos manuales o el incremento del deporte en la educación (Pérez-Villanueva, 2004).

La intención de Giner de los Ríos fue crear una España abierta, europeísta y tolerante, donde se integraran todos los elementos de la realidad, “La preocupación máxima de Giner fue en todo momento el ideal de la educación del hombre por el hombre a partir del desarrollo integral de las propias aptitudes y capacidades” (Jiménez, 2002, p. 149).

Pasados más de 100 años, parece de sobra conocida la innegable impronta que dejó la ILE en la educación de nuestro país, sin embargo, en el momento de su desarrollo e incluso durante toda su vigencia, desde luego que supuso una amenaza para muchos de los estandartes de la España finisecular. Sobre la ILE se pensó, “Fuera un acto de barbarie que descristianizaría a la piadosa sociedad española” (Moreno, 2007, p. 386).

Y es que desde su creación y hasta el momento en que fue disuelta, la ILE estuvo en el punto de mira de muchos colectivos de nuestro país. Por un lado, de los sectores cristianos, quienes atacaban duramente la laicidad de la Institución calificándola de inmoral, atea y anticristiana. Por su parte, la élite franquista, no solo trató de desprestigiar el ideario institucionalista sino que intentó por todos los medios separar de sus funciones e incluso borrar de la memoria histórica del país, a las personalidades que participaron en la ILE (Jiménez, 2002). Así pues, fueron muchos los profesores, los científicos y por supuesto políticos, seguidores de la institución, exiliados con el triunfo nacional de 1939.

En definitiva, y aunque “todo” quedaría por decir aún de la ILE, destacamos la enorme labor que la Institución realizó en pro de la renovación pedagógica de este país, no solo en los idearios de cientos de maestros y maestras e intelectuales de la época, sino también en lo que a la implementación de organismos competentes para tal fin se refiere.

Desde su fundación en 1876 hasta su disolución en 1936, varios fueron los proyectos que se pusieron en marcha y que aportaron un verdadero empujón al ámbito educativo, pedagógico y escolar del momento.

Proyectos como, el Museo Pedagógico desarrollado en 1882, el Instituto de Reformas Sociales en 1883, la creación de las Colonias Escolares en 1885, la Junta de Ampliación de Estudios en 1907, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias y la Residencia de Estudiantes en 1910, la implementación de la Dirección General de Primera Enseñanza en 1911, la Fundación Giner de los Ríos en 1915, el Instituto-Escuela en 1918 o las Misiones Pedagógicas en 1931 (Álvarez, 1986), son algunos de los proyectos y las aportaciones de la ILE en la educación desde finales del s. XIX y principios del s. XX.

En Castilla-La Mancha, más allá de ser “patria” de alguna de las más representativas personalidades de la Institución como José Castillejo o Lorenzo

Luzuriaga, encontramos varios ejemplos de renovación pedagógica e innovación educativa bajo el paraguas del ideario institucionalista y entre los límites de este territorio. El valor del desarrollo físico y deportivo, el uso educativo del arte, la conexión con la naturaleza, la integridad de métodos; fueron permeabilizando en la educación manchega del primer tercio del s. XX. Sobre alguno de estos proyectos e innovaciones profundizaremos en el siguiente epígrafe.

Otro hecho destacable es el de la formación profesional y en consecuencia la formación del profesorado. En 1907 la ILE pone en marcha uno de los más importantes proyectos para el desarrollo profesional de maestros/as y pedagogos/asespañoles. Este proyecto es la Junta para la Ampliación de Estudios e investigaciones científicas (en adelante JAE), activo desde 1907 hasta 1936 y coordinado entre otros por el ciudadrealeño, antes mencionado, José Castillejo, secretario de la JAE en dos momentos históricos distintos.

Sin duda la JAE, en lo que a la formación del profesorado y renovación pedagógica se refiere, se erige como uno de los principales baluartes de la ILE en aras de la “europeización” que buscaban. Así lo señala el académico Sánchez Ron:

(...) “Representó un logro insólito en la historia de España. Un logro y también una esperanza. La esperanza de una España mejor, una España en la que las ciencias, las humanidades y la enseñanza alcanzasen los niveles –si no superasen-, la excelencia, de las naciones más desarrolladas. Había que ser mejores, sí, pero a través de la investigación, el estudio y la enseñanza. Y al menos durante los poco más de treinta años que pudo existir, nada ni nadie hizo más que la JAE por cumplir aquel deseo largamente anhelado”. (2007, p. 67)

Será la JAE y sus “posos” sobre el profesorado manchego, otra de las partes del análisis que realizamos en el siguiente epígrafe de este artículo.

3. RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN CASTILLA - LA MANCHA DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL S. XX (1900-1936).

Delimitado el objeto de análisis, concretado el marco geográfico en Castilla-La Mancha y acotado el contexto temporal de nuestro estudio, Del Pozo (2007) establece en este último aspecto dos momentos claramente diferenciados en este proceso de renovación pedagógica para el principio del s. XX. Un primer momento definido por el influjo del regeneracionismo, y una “segunda fase” caracterizada por la influencia de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, que si bien ya eran visibles en España desde 1898, no permeabilizaron hasta los años 20, momento en que dichas tendencias llegaron a España procedentes de Europa, entre otras cosas, gracias a la labor que la JAE llevó a cabo entre los y las profesionales de la educación de lo que hoy es Castilla-La Mancha.

Así pues en un principio, hablaremos de la renovación educativa a través de las pretensiones del regeneracionismo pedagógico contextualizado en

Castilla-La Mancha, y de la nueva concepción educativa que bajo los presupuestos de la ILE comenzaba a aflorar en esta región (Moreno, 2007). Y profundizaremos después en la renovación pedagógica del profesorado manchego en la línea de esta “europeización” que se demanda de la educación española y que supone el auténtico acicate para la creación de la JAE.

3.1. Regeneracionismo pedagógico en Castilla-La Mancha.

El regeneracionismo pedagógico dejó su impronta en España desde 1898 hasta la II República. El desastre del 98 hizo emerger la urgente necesidad de reflotar el devenir de este país y el acuerdo pues de que la educación era la herramienta principal para tal fin estaba prácticamente generalizado (De Puelles, 2000).

Sin embargo, no todos los caminos para llegar a articular la educación que sacara a España de la crisis en la que se había sumido, eran iguales. De Puelles (2000) nos habla de distintos tipos de regeneracionismo; por un lado hace referencia al regeneracionismo católico que impulsó Menéndez Pelayo, a través del que recuperar las tradicionales relaciones entre política y religión para el fin educativo propuesto. Encontramos referencias al regeneracionismo krausista, del que ya hemos hablado con las referencias a la ILE en el epígrafe anterior, así como al regeneracionismo promovido por Joaquín Costa, con una especial tendencia a relacionar la economía con la instrucción pública. Del mismo modo, encontramos regeneracionismos conservadores, que terminaron por brindarse a las tendencias autoritarias, y otros de un corte mucho más liberal.

Sea de la forma que fuera, la idea de conformar un “Nuevo Estado” era común y todas las aportaciones parecían pasar por la creación de una “Nueva Escuela”, articulada en torno a 3 pilares fundamentales; la introducción de la escuela graduada, la aplicación de un currículum que condujera a la educación integral, así como la implantación de nuevos métodos de enseñanza que pusieran el acento en el interés y la motivación del niño (Del Pozo, 2007).

Ya en el R.D. de 26 de octubre de 1901, se desarrolla la reforma curricular para las escuelas públicas españolas con la modificación de los planes de estudios propuestos que incorporaban los estudios de trabajos manuales, ejercicios corporales, canto, los rudimentos del Derecho, fisiología e higiene, entre otros (Del Pozo, 2007).

Si nos referimos a Castilla-La Mancha, también advertimos, aunque quizá de manera muy ligera, los efectos de este regeneracionismo pedagógico, a través de figuras representativas del ámbito educativo así como de proyectos puestos en marcha en torno a estas líneas renovadoras que empezaban a ocupar los idearios pedagógicos de centros y de distintos proyectos educativos.

A pesar de la incompleta organización de la renovación pedagógica en Castilla-La Mancha, identificamos datos muy relevantes y sorprendentes que sin embargo, nos informan de lo dinámica que fue dicha Renovación en esta comunidad.

Por ejemplo, asumida la implementación de la escuela graduada como una de las demandas de este regeneracionismo educativo, vemos como algunas de las provincias de esta comunidad se encontraban durante la

segunda década del s. XX en los primeros puestos en cuanto a la proporción de escuelas graduadas por provincia; estas son Ciudad Real con el 18,1% de escuelas en sexto lugar, y Albacete con el 12,8% en noveno lugar (Asensio, 2007). Algunos ejemplos de estos modelos escolares son, el Grupo Escolar de Albacete (1909) o la propuesta de la Junta Local de Instrucción Pública de San Clemente (Cuenca) en 1902, para la creación de tres escuelas graduadas esta comarca (Del Pozo, 2007).

Los métodos educativos renovadores también empezaban a estar presentes en varias escuelas de la comunidad.

La Academia General de Enseñanza de Ciudad Real, inaugurada en 1912, proponía una enseñanza en gran medida basada en el mejor uso de la cultura y la apuesta por el desarrollo físico, como así rezaba su descripción publicitaria; “Centro de formación moral, intelectual y física”¹ y que nos recuerda a las aportaciones que años antes hacía la ILE en su ideario pedagógico.

Ya desde su inicio, esta institución pudo ser considerada como uno de los más importantes motores de la renovación pedagógica en Ciudad Real:

La Academia se separa en esto de la corriente general; renuévense en los pueblos, colegios y profesores de segunda enseñanza que cada un año aparecen y desaparecen, pero la institución de que hablamos tiene tan sólidos sus cimientos y tan fundamentado su crédito, que un año tras otro funciona progresivamente, sin otra alteración que el mejoramiento que constantemente introduce en él su infatigable Director, ya implantando las reformas que *-de visu-* ha podido apreciar en sus viajes al extranjero, ya aumentando y seleccionando su profesorado, que escoge entre lo más docto y laborioso.²

Una de las grandes aportaciones que se incorporan a la educación de este proceso regeneracionista son los paseos y excursiones escolares, también muy en la línea propuesta por el movimiento Institucionalista. La Academia General de Educación de Ciudad Real es nuevamente ejemplo de ello, junto con otras muestras dentro de la comunidad;

(...) sacando valiosísimo fruto de la excursión, útiles enseñanzas que no pueden darse en la austeridad de la cátedra, ni aprenderse en la prosa de los libros, procedimiento novísimo que se usa mucho en el extranjero y que por su bondad principia ya aclimatarse en España, siendo esta academia de la primeras en adoptarlo, como constantemente hace con todo lo que significa progreso pedagógico.³

En esta clara intención de empezar a incorporar las excursiones y las salidas a la naturaleza como recursos para el aprendizaje, se desarrollan las Colonias Escolares. Éstas aparecen en España a partir del año 1887 a través del Museo Pedagógico que dirigió Manuel Bartolomé Cossío (Otero, Navarro & Basanta, 2013). La primera de estas Colonias se localiza en San Vicente de la

¹Extraído de (20 de septiembre de 1919) *Vida Manchega*. (237), 4-5.

²Extraído de (26 de septiembre de 1912) *Vida Manchega*. (9), 25-26.

³Ibidem.

Barquera, y su objetivo era el de servir de establecimientos para la prevención de riesgos de salud para niños en situaciones desfavorecidas (Rodríguez, 2005).

En Castilla-La Mancha advertimos la experiencia de la Sociedad Sanatoria de los niños, y encontramos el Sanatorio de Nuestra Señora del Pilar, en Trillo (Guadalajara). Hasta allí se desplazaron desde 1893, multitud de escolares quienes recibían las atenciones y tratamientos preventivos para su salud (Rodríguez, 2005). Se desprendía de las Colonias Escolares un ideal educativo que trataba de llegar a toda la instrucción primaria y segunda enseñanza, éste no era otro que el de incorporar en los planes de estudio, así como en el quehacer diario de la escuela, las actividades físicas que desarrollaran cuerpos fuertes y sanos.

Aunque el grosso de ejemplos sobre Colonias Escolares en Castilla-La Mancha lo encontramos en época de II República, Asensio (2007) nos habla de la Colonia Escolar de Almagro (Ciudad Real), nacida como un ensayo de Colonia en 1923, promovida por Agustín Gómez Galiano a propuesta de varios maestros del municipio. Posteriormente en 1931 verían la luz la Colonia de Valdepeñas, en Ciudad Real, así como la de la propia capital provincial.

Si nos adentramos en el apartado de figuras representativas de este regeneracionismo pedagógico en Castilla-La Mancha, podemos encontrar a personalidades como la de Pascual Martínez, Inspector de Primera Enseñanza en la Provincia de Guadalajara, promotor, en gran medida, de esta regeneración pedagógica a través del hecho educativo. En alguno de sus escritos identificamos su afán regenerador y la relevancia que concede a la renovación de la educación primaria; “Y ya, en esta provincia, consecuente con mis tendencias que aspiran sólo al engrandecimiento nacional por medio de la primera enseñanza, (...)” (Martínez, 1907, p. 9).

Otra figura a destacar dentro del regeneracionismo pedagógico en Castilla-La Mancha fue Isabel Muñoz Caravaca. De ella extraemos alguna de sus aportaciones de clara intención renovadora:“(...) yo iré, yo hablaré, yo escribiré, para pedir esas reformas, esas modificaciones que imperiosamente se imponen. Que la Instrucción pública sea el alma de la patria. A conseguirlo, y habremos cumplido un deber que nos honrará para siempre”(Muñoz, 1901, pp. 2-3).

3.2. Renovación pedagógica en Castilla-La Mancha: la influencia de la JAE.

El regeneracionismo era imposible sin una mejora sustancial en el sector docente. A la formación profesional desfasada y nada útil para la sociedad que se esperaba desarrollar, se sumaban las malas condiciones salariales en las que trabajaban los profesionales de la educación (Moreno, 2007).

En este sentido, en Castilla-La Mancha eran habituales los impagos a los docentes de todas las provincias;

En Albacete, solo cuarenta y dos pueblos han dado parte de haber satisfecho a los maestros de escuelas públicas sus asignaciones

hasta fin de diciembre. El jefe político ha compelido a los cuarenta pueblos restantes para que cumplan como los anteriores⁴.

En Guadalajara, de los 399 distritos municipales que tiene la provincia, solo 135 han dado parte de haber satisfecho a las maestras sus asignaciones, pero que no se ha recibido reclamación de ningún género.⁵

Así pues la reforma en el sector docente era importante, pero la formación del profesorado debía ser y fue tema primordial en esta nueva etapa educativa en España. Autores tan relevantes como Cossío ponían el acento en el desarrollo docente como factor principal para la mejora educativa del país (Marín, 2007).

Uno de los organismos encargados de esta renovación pedagógica del profesorado es sin duda y como ya venimos reiterando a lo largo de este trabajo, la ILE. En 1909, promueve la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y en 1914 inicia la renovación de las Escuelas Normales (Felipe, 2014).

La relevancia de la formación del profesorado para la Institución era de clara importancia;

El más importante grupo de mejoras que puedan llevarse a la instrucción pública es aquel que tiende por todos los medios posibles a formar el personal docente futuro y dar al actual, medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas. (De Puelles, 2007, p. 49)

Previamente al desarrollo de las mejoras y los organismos indicados con anterioridad, aparece en 1907, la JAE. Sin duda uno de los principales pilares de la nueva pedagogía institucionalista.

La JAE se posiciona claramente en esta línea europeísta que reclama y que asume la propia ILE (Marín, 2007). Ante tal necesidad regeneradora se hacía imprescindible la formación profesional a través de las visitas al extranjero, de pensiones que condujeran al desarrollo profesional de especialistas españoles. El profesor Ruiz Berrio, en el prólogo que dedica al libro de Teresa Marín "*Renovación Pedagógica en España*" (1989), refleja parte del discurso que, en esta línea, desarrolla Manuel Bartolomé Cossío a este respecto:

Para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino..., enviar a montones de gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero... Es indispensable ir a recoger, para volver a sembrar aquí. (p. 16)

En este contexto se desarrolla la JAE. Sus objetivos suponen parte principal de su éxito. La ampliación de estudios dentro y fuera de España, el fomento de trabajo de promoción científica, y la protección de las instituciones de educación secundaria y superior (Berruezo, 2007).

⁴Boletín Oficial del Ministerio de Comercio Instrucción Pública, 1848, nº 23, p. 461.

⁵Ibidem.

Aunque la JAE fue creada en el marco del recién nacido, en aquella época, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se trató de una iniciativa privada, la ILE, de la que venimos hablando en este artículo, y a quien se le atribuye el mérito de desarrollar este organismo (Sánchez Ron, 2007). Desde su creación en 1876, la ILE parecía incorporar a su “plan”, la renovación de España a través de la renovación de sus profesionales, así pues no es difícil identificar a miembros de la propia Institución entre los precursores directos de la JAE. El mismo Sánchez Ron (2007) nos advierte del documento capital para el desarrollo de la Junta, que Giner envía al ministro Segismundo Moret un año antes de la constitución final de la JAE.

Por su parte, Marín (1989) llega a identificar directamente la Junta con la ILE en tanto que afirma que no fue hasta que el propio Giner de los Ríos tuvo, en la figura del ciudadrealeño José Castillejo, su mejor coordinador y en quien hizo recaer la responsabilidad de la secretaría, con la presidencia de Santiago Ramón y Cajal.

De la JAE se desprendió un enorme entramado de centros de investigación y desarrollo profesional; el Centro de Estudios de Madrid en 1910 dirigido por Ramón Menéndez Pidal, la Residencia de Estudiantes y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, ambos también en 1910 y dirigido éste último por el propio Ramón y Cajal con la asistencia de Blas Cabrera, la Residencia de Señoritas en 1915 y el Instituto-Escuela en 1918, conformándose éste como laboratorio de la JAE (Berruezo, 2007).

Toda esta red de organismos e instituciones dispuesta por la JAE trabajaba con un objetivo común: la formación y especialización de España a través de sus profesionales. Sánchez Ron concreta un poco más estas funciones y establece como tales las siguientes:

“Las de servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España, desarrollar el servicio de información extranjera y relaciones internacionales, el fomento de los trabajos de investigación científica y la protección de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior” (2007, p. 71)

Sin embargo, encontramos en la política de pensiones su principal función y actividad a destacar. Este sistema de pensiones articulaba el envío de jóvenes científicos y profesores a otros países donde complementaban su formación profesional (Sánchez, 2012). Argumentaba el propio Decreto de la JAE (1907), “el pueblo que se aísla, se estaciona y se descompone”⁶. En este contexto se desarrolla el propio plan de pensiones que articula la JAE y que sin embargo no viene sino a traer a España una red de becas que ya se encontraban activa en otros países como Japón, Francia, Inglaterra o incluso algunos, concebidos como menos desarrollados que España, como Rumanía (Sánchez Ron, 2007; Sánchez, 2012).

Estas pensiones quedaban aprobadas bajo las siguientes condiciones:

Por acuerdo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, en virtud de lo que disponen los artículos

⁶Real Decreto creando una Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Gaceta de Madrid*, 15 de enero de 1907, nº 15, p. 166-167.

1º, 5º y 6º del Real Decreto de 11 de enero último y 24 y siguientes del Reglamento de la Junta, se convoca al Profesorado de los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes para la concesión de pensiones destinadas a la ampliación de estudios en el extranjero, bajo las condiciones siguientes:

1º. Podrán solicitarlas los Profesores numerarios y auxiliares de los Centros de enseñanza dependientes de dicho Ministerio.

2º. Los solicitantes se dirigirán al Sr. Presidente de la Junta para la Ampliación de Estudios e investigaciones científicas, plaza de Bilbao, nº. 6, en esta Corte.

3º. Los aspirantes harán constar en ellas, de un modo razonado, los trabajos o estudios que se propongan realizar, los lugares del extranjero donde desean residir, el tiempo que calculan emplear y, si pueden aducir datos para determinar la cuantía de la pensión que a su juicio necesitarán. Deberán hacer constar también los idiomas que conozcan.

4º. Podrán acompañar la solicitud todo género de documentos o trabajos que deseen ser tenidos en cuenta.

5º. El término para la presentación de solicitudes expirará a los treinta días de la publicación de este anuncio en la Gaceta.

6º. La Junta formulará las propuestas, determinando la cuantía de cada pensión, su duración y lo que haya de abonarse como gastos de viaje.

7º. El disfrute de las pensiones se ajustará a los preceptos del Real Decreto y Reglamentos citados.

8º. La Secretaría de la Junta queda encargada de facilitar informes y aclaraciones. Madrid 10 de Julio de 1907.⁷

En relación al ámbito científico de las pensiones, fueron varias las disciplinas que se vieron representadas por este sistema de pensiones; el Derecho, la Medicina, las Ciencias Exactas y Naturales, la Ingeniería y la Enseñanza Técnica, la Sociología, Economía y Hacienda, las Bellas Artes y Artes Industriales, la Filosofía y Psicología, la Geografía y la Historia, la Pedagogía, la Literatura y Filología y el Comercio (Marín, 1989). De todas ellas, la más representada con diferencia fue la Pedagogía, con más del 30% de las 7.700 pensiones que se concedieron. Detrás de ella, la Medicina con algo más del 15% y las Artes con el 13,5% de las pensiones (Marín, 1989).

Castilla-La Mancha tuvo el 5,3% de los pensionados de España por la disciplina educativa con un total de 16. Toledo, Cuenca y Guadalajara se colocan entre las provincias con menos de 5 pensionados y Ciudad Real y Albacete con menos de 4.

⁷Acuerdo de la JAE para la concesión de pensiones de 10 de julio de 1907. *Gaceta de Madrid* 13 de julio de 1907, nº 194, p. 162.

En total, una buena representación de profesionales de la educación que entraron en contacto con distintas experiencias europeas y que traerían a España de los mejores saberes educativos en aras del regeneracionismo pedagógico que se pretendía y que se anhelaba en nuestro país.

Es por esto que situamos a la JAE y a su política de pensiones entre las mejores iniciativas para la renovación pedagógica del profesorado, tanto en Castilla-La Mancha como para todo el territorio español. Por su relevancia, a continuación realizaremos una breve reseña de algunos de los más importantes.

Isidro Almazán Franco:

Natural de Málaga del Fresno (Guadalajara), nacido en 1888. Maestro de tradición cristiana, llegó a dirigir la sección de niños del “Grupo Escolar” Menéndez Pelayo (Calero-Delso, 2012), cargo desde el que se le concedió pensión en la JAE. La Memoria de la JAE⁸ deja constancia de su pensión; “Realizó la visita y estudio del Instituto Decroly; Prácticas en la Escuela de L'Ermitage, donde está implantado en toda su pureza dicho método”.

Visitó aulas especiales y ordinarias, las Escuelas Normales, el Instituto de Pedagogía Superior Santo Tomás y la Sección de Pedagogía de la Universidad de Lovaina. Del mismo modo realizó observaciones en asociaciones pedagógicas y Colonias Escolares⁹.

Teófilo Azábal Molina:

Nacido en 1893 en Fuentelespino de Haro, (Cuenca). Maestro en el Grupo Escolar “Carmen Benítez” de Jerez de la Frontera y posteriormente miembro de la Inspección Educativa de Cádiz (Peris, 2012).

Después de dos pensiones denegadas, en 1922 y 1925 (Peris, 2012), se le concedió en 1934 para ir a Bélgica, Holanda y Francia con la intención de estudiar la organización de las instituciones escolares.

Don Teófilo Azabal Molina, director de la Escuela graduada de niños de Jerez de la Frontera —O. M. 6-VII- 34—C. , dos meses y medio .—Francia, Bélgica y Suiza.— Pedagogía .—No ha comenzado a hacer uso de la pensión.¹⁰

Rufino Blanco y Sánchez:

Nació en 1861 en Mantiel (Guadalajara). Ante la urgencia educativa que se planteaba en España, colabora en 1901 con el Marqués de Pidal, así como con Cortezo y De La Cierva en los planes reformistas de la enseñanza (González-Calero, 2012).

Don Rufino Blanco Sánchez, profesor de Pedagogía fundamental e Historia de la Pedagogía en la Escuela Superior del Magisterio, por Real Orden de 27-VII- 1911, una delegación para asistir al Congreso

⁸JAE (1933). *Memoria correspondiente al curso 1932/33.*

⁹Ibidem.

¹⁰JAE (1925). *Memoria correspondiente al curso 1923/24.*

Internacional de Paidología en Bruselas 12-18 Agosto. Ha presentado una Memoria titulada "Paidología y Paidotecnia."¹¹

José Briones Martínez:

Conquense de la Puebla de Almenara. Recibió una pensión "en grupo" en el año 1922 cuando era maestro en Valparaiso de Abajo (Cuenca). Ésta le sirvió para estudiar la organización de las escuelas primarias de las poblaciones que visitaron (Page, 2012).

José Castillejo:

Mucho podríamos escribir sobre la figura de José Castillejo, ciudadrealeño nacido en 1877.

La educación constituyó su gran pasión. Gutiérrez (1987) nos expone con toda claridad los pilares que, a juicio del propio Castillejo, debía contener la nueva educación. La fuerza de la escuela para la sociedad moderna, la educación nunca bajo el monopolio del Estado, la enseñanza libre y la innovación.

A muy corta edad conectó con los principios de la ILE, directamente de la mano de su principal fundador, Giner de los Ríos. A partir de ahí empieza a reorientar sus concepciones y a colaborar con el propio Giner, quien enseguida mostró su cercanía y complicidad con el manchego (López, 2002).

Esta buena relación entre Giner y Castillejo le llevó, en 1907 y siendo agregado del Ministerio para las relaciones con el extranjero, a ser propuesto por el propio Giner de los Ríos para confeccionar los estatutos de la JAE desde el cargo de secretaria (Ibídem.), cargo que abandona el 5 de febrero de 1908 y que vuelve a recuperar en 1910 (González-Calero, 2012).

De Castillejo se dice ser el principal actor en el mantenimiento y la buena trayectoria de lo que es sin duda el principal activo de la renovación pedagógica en la España de principios del s. XX, la JAE. Desde su cargo de secretario lidió y consiguió elevar la institución hacia los máximos éxitos hasta noviembre del 39 cuando pasó a manos del CSIC (Berruezo, 2007).

Sin querer detenernos en la figura de Castillejo como Secretario de la JAE, haremos referencia, como en el resto de casos, a la relación que éste tuvo con las mismas pensiones que gestionaba. Así pues, en 1910 y cuando ocupaba el cargo de catedrático de Derecho en la Universidad de Valladolid, se le concedió una pensión para estudiar los principales problemas de la educación según las orientaciones de los países que visitó, que fueron: Suecia, Francia, Italia, Inglaterra y Alemania¹².

Ilmo. Sr. S. El Rey ha tenido a bien resolver (...) Que la pensión concedida a D. José Castillejo y Duarte, sea por término de un año, a razón de 300 pesetas mensuales, abonándose, además 1500 pesetas para gastos de viaje.¹³

¹¹JAE (1912). *Memoria correspondiente al curso 1910/11*.

¹²JAE (1912). *Memoria correspondiente al curso 1910/11*.

¹³Real Orden de 13 de diciembre de 1910. *Gaceta de Madrid*, 18 de diciembre de 1910, nº 301, p. 202.

María Dolores González-Blanco Gutiérrez:

Conquense nacida en 1892. Antes de disfrutar del plan de pensiones de la JAE, ya había viajado a Europa por cuenta propia para aproximarse a los principales centros de educación europeos. No fue hasta 1932 cuando consigue su primera pensión que le permite visitar centros en Francia, Suiza y Bélgica (Marín, 2012).

Gracias a esta pensión conoce uno de los centros más demandados en Europa, la Sorbona, y sus laboratorios de Psicología Experimental y Psicología Aplicada. Conocerá también las Escuelas Normales de Saint Cloud o los centros de Educación Especial como la Sociedad Alfred Binet o el Instituto Nacional de Sordomudos (García-Colmenares, 2006).

En 1935 volvió a disfrutar de pensión, pero en esta ocasión bajo la modalidad de "*Pensión en grupo*" (Marín, 2012).

Ambrosia Concepción Majano Araque:

Nacida en Villasequilla (Toledo) en diciembre del 1871.

Tras pasar por la Escuela Superior de Magisterio de Madrid y la Escuela Normal de Mallorca, se traslada a Logroño para trabajar como profesora en la Escuela Normal de dicha localidad (López, 2012). Pidió pensión en repetidas ocasiones, pero no fue hasta 1931, ya de vuelta en Madrid, cuando la recibe para trabajar cerca de Piaget, en Ginebra. La Memoria de la JAE¹⁴ establecía lo siguiente; "Doña Concepción Majano y Araque, profesora de la Escuela Normal de Logroño—O. M. de 9-I-32—C., cuatromeses—Suiza—Formación científica—No hizo uso de la pensión"¹⁵.

Como bien se refleja en la Memoria de la JAE no disfruta esta pensión por ser contratada como subdirectora de la Normal de Logroño (López García, 2012).

Finalmente en 1934 le fue concedida de nuevo la pensión para realizar estudios psicológicos-pedagógicos, nuevamente en Suiza¹⁶.

Leonor Serrano de Pablo:

Nacida en Hinojosas de Calatrava, provincia de Ciudad Real en 1890.

A los seis años, después de ganar un concurso infantil, deciden presentarla a la Reina Regente María Cristina, quien le sufraga todos sus gastos educativos durante once años (Marín, 2012).

En 1913 entra a trabajar en la Escuela Normal de Maestras, en Barcelona (Ibídem.). En 1914 es pensionada, junto a otras tres maestras para asistir al Curso Internacional de Roma sobre María Montessori, y Leonor Serrano es encargada de dirigir el grupo de maestras asistentes a esta actividad (Olaya, 1995). En 1915 escribe el libro "La Pedagogía Montessori" donde realiza un compendio de las ideas adquiridas en su visita a *La casa dei Bambini* (Ibídem.), a partir de ese momento es considerada un referente

¹⁴JAE (1933). *Memoria correspondiente al curso 1931/32*.

¹⁵Ibídem.

¹⁶JAE (1935). *Memoria correspondiente al curso 1934/35*.

nacional en lo que al desarrollo de la pedagogía Montessori se refiere. En 1915 también, es nombrada inspectora titular de Primera Enseñanza de Barcelona.

En 1924 recibe su pensión de la Junta: “Doña Leonor Serrano Pablo, inspectora de primera enseñanza de Barcelona—Real Orden (10-IX-24. C. Y.), cuatro meses—Francia, Bélgica y Suiza—Enseñanza popular, aplicable a las escuelas complementarias y de adultos”¹⁷.

Con esta pensión, en Francia visitó el grupo escolar “Jean Macé” de Perpignan, en Lyon acudió a los cursos diurnos de aprendizaje en los edificios de la rue Boileau y rue Le Royer, visitó las oficinas de enseñanza profesional y Escuela Municipal de La Martinière, el grupo escolar de QuaeFuchiron, las Escuelas Normales de Maestros y Maestras y la “Maison de l’Enfance”. En París frecuentó los cursos complementarios de los grupos escolares de la rue Reuilly, rue Bovine y rue Dossoubs,

En Ginebra, asistió varios días al Instituto Rousseau, a la “Maison des Petits” y el “Colegio Internacional”, visitó la Sociedad de Naciones y la Oficina Internacional del Trabajo, la Universidad, la Escuela de Artes y Oficios y el edificio de los cursos profesionales. En Coppet visitó la Escuela Nueva de la Châtaigneraie y en Lausana, las Escuelas Normales.

En Bélgica, se desplazó a Bruselas, allí recorrió los cuatro grados de las escuelas de niños, la Escuela Técnica y la de Enseñanza Doméstica. El Jardín de niños y “cunas” y la Escuela Central de Servicios Sociales, también la Oficina de Investigaciones sociales de esa ciudad. En Laken visitó el Instituto Agrícola-doméstico para muchachas y en Amberes, Lovaina, Malinas, Gante y Brujas, se procuró y obtuvo también impresiones del trabajo e industrias urbanas y rurales femeninas¹⁸.

Sin duda, Leonor Sánchez de Pablo, es una de las figuras manchegas más representativas de la renovación pedagógica de nuestro país y de la región castellano-manchega.

Los anteriores son una pequeña representación de pensionados por la JAE en el primer tercio del s. XX, justo en el momento en que el regeneracionismo pedagógico ocupaba un lugar privilegiado en lo que tenía que ver con el desarrollo del nuevo Estado. Sin embargo a estos autores y autoras podemos añadir alguno más que por cuestiones de espacio no desarrollaremos en este artículo. Se trata pues de Herminio Almendros Ibáñez, Inés Cutanda Salazar, Guadalupe Fernández Ortega, Antonio Palomeque Torres, Lorenzo de la Peña Lobón, Francisco Pérez Fernández, José RiusZunón, Blasa Claudia Ruíz, José Luis Sánchez-Trincado Campos o Magdalena de Santiago Fuentes-Soto (Sánchez, 2012). Mención aparte tendría que recibir el valdepeñero Lorenzo Luzuriaga, miembro destacado de la ILE y pensionado de la JAE en este primer tercio de siglo.

¹⁷JAE (1927). *Memoria correspondiente al curso 1924/25.*

¹⁸JAE (1927). *Memoria correspondiente al curso 1924/25.*

4. CONCLUSIONES.

Lo que se ha propuesto, no es más que una breve reseña de lo que la JAE supuso en la renovación pedagógica de España. El aumento de la producción científica y de la capacitación de los investigadores españoles; su reconocimiento creciente en el ámbito europeo o el desarrollo tecnológico (García-Velasco, 2007), no solo fueron logros que quedaron escritos en la historia de España, sino que quedaron patentes en su desarrollo posterior, tanto en los ámbitos específicos a los que afectó, como al conjunto de un país en el que quedó todo un legado de ciencia e investigación, que sin embargo, fue complicado mantener, y que comenzó en 1939 a firmar su progresiva desaparición, quizá todavía hoy sin recuperar.

La renovación pedagógica impulsada por la JAE imprimió en el sector docente, no solo los métodos, las competencias y las innovaciones, sino que hizo asumir al maestro/a y al profesional de la educación, como el principal agente facilitador de educación y a su vez, figura crucial para el regeneracionismo pedagógico que se pretendía en este periodo histórico (Molero, 1985).

Las reformas llevadas a cabo en el sector educativo durante el primer tercio del s. XX suponen por tanto uno de los principales avances para el desarrollo del país y para, en este caso, Castilla-La Mancha, pero además construyeron una base muy sólida sobre la que se reafirmó la posterior renovación pedagógica tras la dictadura española. Los *Movimientos de Renovación Pedagógica* a partir de los años 70 o el auge de la pedagogía alternativa del inicio del s. XXI, beben directamente de las aportaciones, tanto de la innovación educativa europea y los principios de la Escuela Nueva que permeabilizaron en nuestro país a través de las pensiones de la JAE, como en general, del movimiento regeneracionista que comprometió prácticamente a todo un país en “pro” de su desarrollo y su mejora.

La Academia General de Enseñanza de Ciudad Real, las Colonias Escolares de Guadalajara o los primeros proyectos de Escuelas Graduadas en Albacete, harían de avanzadilla para la regeneración pedagógica de Castilla-La Mancha, apoyada ésta por profesionales que ejercieron de auténticos adalides para la renovación, como Isabel Muñoz de Caravaca o Pascual Martínez. Junto a ellos y ellas, decenas de pensionados manchegos y manchegas que promovieron, sin duda, un ambiente educativo idóneo para el momento y enormemente relevante para el desarrollo educativo de toda una comunidad y en consecuencia de un país (Moreno, 2007).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez Montero, P. (1986). *Reforma educativa en el bienio republicano. Influencia de la I.L.E. en tres documentos*. Memoria de Licenciatura. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Asensio Rubio, F. (2007). *La Enseñanza Primaria en la II República y en la Guerra Civil: Ciudad Real*. Ciudad Real. Biblioteca de autores manchegos.
- Berruezo Albéniz, R.(2007). La Junta de Ampliación de Estudios y Navarra. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*. (14), 147-152.
- Calero Delso, J.P.(2012). Isidro Almazán Francos. En Sánchez Sánchez, I (coord.)*Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y Colapso (1907-1940)*. (72-74). Ciudad Real. Al mud.
- De Puelles Benítez, M. (2007). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid. UNED.
- De Puelles Benítez, M.(2000). *Política y Educación: Cien años de historia. La Educación en España en el s. XX*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Extraordinario), 7-36.
- Del Pozo Andrés, M. M.(2007). *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975)*. Ciudad Real. Biblioteca Añil.
- Felipe Maeso, J. L.(2014). La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, Altius, Fortius*. 7(2) 57-82.
- García-Colmenares, C.(2006). Autoridad femenina y reconstrucción biográfica: el caso de las primeras psicólogas españolas. *Revista de investigación en Educación*. (3), 51-70.
- García Velasco, J.P. (2007). *El laboratorio de España*. Madrid. CSIC.
- González-Calero, A. (2012). José Castillejo. En Sánchez Sánchez, I (coord.)*Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y Colapso (1907-1940)*. (151-157). Ciudad Real. Al mud.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1987). El programa pedagógico de Giner de los Ríos. En Ruiz Berrio, J.Tiana, A. y Negrín, O. *Un educador para el pueblo: Manuel B. Bartolomé Cossío y la renovación pedagógica institucionalista* 91-110. Madrid. U.N.E.D.
- Jiménez García, A. (2002). *El Krausismo y la ILE*. Madrid.Ed. Pedagógicas.
- López García, A. (2002). Educación y liberalismo institucionalista durante la restauración canovista: José Castillejo. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie Hª Contemporánea*. (15), (157-179).
- López García, J. (2012). Ambrosia Concepción Majano Araque. En Sánchez Sánchez, I (coord.). *Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y Colapso (1907-1940)*. (319-321). Ciudad Real. Al mud.

- Marín Eced, T.(1989). *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC.
- Martín, T.(2007). Pedagogía europea en Castilla-La Mancha (Primer tercio del s. XX). En Del Pozo Andrés. M^a M (coord.). *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975)*. (171-210). Ciudad Real. Biblioteca Añil.
- Marín Eced, T.(2012). Leonor Serrano de Pablo. En Sánchez Sánchez, I (coord.). *Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y Colapso (1907-1940)*. (484-488). Ciudad Real. Almod.
- Martínez Abellán, P. (1907). Conferencia a los Maestros del partido de Molina de Aragón. *La Orientación*. (7) 9.
- Molina, A.(1983). La renovación pedagógica en la Institución Libre de Enseñanza. *Vida Escolar* (223), 5-11.
- Molero Pintado, A.(1985). *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto de Renovación Pedagógica*. Madrid. Anaya.
- Moreno González, A. (2007). Una reforma ineludible: La escuela y los maestros. En Sánchez Ron, J.M (dir.). *El Laboratorio de España, la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*. Madrid: CSIC. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- Muñoz Caravaca, I. (1901). Para los maestros. *Flores y abejas*. (372) 2-3.
- Olaya Villar, M^a. D. (1995). Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX. *Revista Interuniversitaria del Profesorado* (23), 207-213.
- Otero, E, Navarro, R y Basanta, S.(2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación* (11), 140-157.
- Page Martínez, F. J. (2012). José Briones Martínez. En Sánchez Sánchez, I (coord.) *Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y Colapso (1907-1940)*. (124-125). Ciudad Real. Almod.
- Pérez-Villanueva, I. (2004). *Francisco Giner de los Ríos: Obras Selectas*. Madrid. Austral Summa.
- Peris Sánchez, D. (2012). Teófilo Azábal Molina. En Sánchez Sánchez, I (coord.). *Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y Colapso (1907-1940)*. (93-96). Ciudad Real. Almod.
- Rodríguez Pérez, J. F (julio de 2005). Las colonias escolares de la sociedad protectora de los niños (1893-1913). En Berruezo (Presidencia). Conferencia llevada a cabo en el XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, San Sebastián, España.
- Ruiz Berrio, J.(1989). Prólogo. En Marín, T. *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios*. Madrid. CSIC.
- Sánchez Sánchez, I. (2007). La prensa pedagógica: del arco iris al azul. 1900-

1939. En Del Pozo M^a M. *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975)*. Ciudad Real: Biblioteca Añil.

Sánchez Sánchez, I. (2012). *Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y Colapso (1907-1940)*. Ciudad Real: Almud.

Sánchez Ron, J. M.(2007). La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007). En Sánchez Ron, J. M (dir.) 2007 *El Laboratorio de España* (65-126). Madrid. CSIC.

PAULO FREIRE, LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1970-1983)

Tamar Groves
Universidad de Extremadura

RESUMEN

En este artículo, se aspira a demostrar que la renovación pedagógica y filosófica de Paulo Freire contribuyó a incrementar el interés por la educación de adultos en España durante la transición democrática. Se analiza cómo influyó en las actitudes de los docentes, en la configuración de proyectos educativos y en la apuesta por la educación para transformar a la sociedad. Se concluye que, mientras que el régimen de Franco adoptó las recomendaciones de instituciones internacionales con respecto a la educación permanente, la variante crítica de la educación, representada por Paulo Freire, tenía una clara presencia en los movimientos de renovación de la educación de adultos, que manejaban otras claves para interpretar el mundo.

PALABRAS CLAVE

Paulo Freire - Movimientos de renovación pedagógica - Educación de adultos - Transición Democrática - Educación permanente.

ABSTRACT

This article attempts to show that the pedagogical and philosophical innovation of Paulo Freire contributed to the importance of adult education in Spain during the democratic transition. His thinking influenced teachers' attitudes, the configuration of educational projects and the belief that education can eventually transform society. It is suggested that while the Franco regime adopted the recommendations of international bodies regarding permanent education, critical pedagogical thought, represented by Paulo Freire had a clear presence in the pedagogical movements involved in adult education.

KEY WORDS

Paulo Freire - Progressive education - Permanent Education - Adult Education - Democratic Transitió

1. INTRODUCCIÓN¹

La educación de adultos como práctica social surge, frecuentemente, como respuesta a unas necesidades específicas y, por lo tanto, su crecimiento suele estar caracterizado por picos de actividad y no por una expansión continua (Knowls, 1977). Hoy en día, por ejemplo, los cambios tecnológicos y la necesidad de formar a las personas para embarcarlas en nuevas carreras ejercen una gran influencia en el ámbito de la educación de adultos en Europa. A principios del siglo XXI, las tareas educativas para formar trabajadores altamente cualificados son muy diferentes de las exclusivas reuniones de las sociedades científicas del siglo XVIII o del proyecto reformista del XIX de la extensión universitaria, destinado a acercar la cultura a las clases populares. Sin embargo, estos proyectos, que han añadido una dimensión nueva a lo que se conoce en la actualidad como educación de adultos, vinieron a responder a los grandes retos de cada uno de estos momentos históricos: las revoluciones científica, industrial y del conocimiento.

Durante los años 70 del siglo XX, surgió un gran interés a nivel global por el tema de la educación de adultos. Se iban configurando dos discursos bastante opuestos con respecto a la justificación de proyectos educativos destinados a mayores y a las metodologías adecuadas que poner en juego. (Merriam&Brockett, 2011). Por un lado, surgieron una gran serie de publicaciones institucionales que proponían el uso del término Educación Permanente para superar la división entre educación para niños y educación de adultos, así como destacar la importancia del aprendizaje en diferentes momentos de la vida. Un hito en este proceso fue el Acuerdo de Nairobi de 1976 adoptado por la Conferencia General de la UNESCO, que tuvo importantes consecuencias en el terreno de la educación de adultos; entre otras cosas, se considera que el proceso de desarrollo tecnológico exige la adquisición continua de conocimiento (Requejo Osorio, 2003).

Por otro lado, nos encontramos con una visión crítica de los sistemas educativos contemporáneos en general y de la idea de la Educación Permanente en particular. El representante más destacado de esta corriente es, sin duda, Paulo Freire, según el cual el término permanente es redundante, ya que los humanos y el mundo en cual mueven tienen que “estar siendo” para “ser” (Requejo Osorio, 2003; Fernández, 1998). Además, la educación no debe estar vinculada a los intereses económicos y parecer des-ideologizada; al contrario, tiene que asegurar la politización y la liberalización de los alumnos.

En este artículo, se intenta explicar cómo el gran interés por la educación de adultos que se vivía a nivel mundial en los años setenta del siglo XX penetró en España, no tanto en su variante institucional, sino más bien en su variante crítica. Se aspira a demostrar que la renovación pedagógica y filosófica de Freire contribuyó al interés por la educación de adultos en España en aquellos años e influyó en las actitudes de los docentes, en la configuración de proyectos educativos y en la apuesta por la educación para

¹ Este estudio es una versión revisada, actualizada y modificada de un artículo anterior, que se centró en educación y la cultura política de la época: Groves, T. (2011). Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 47(5), 701-717.

transformar a la sociedad. El análisis se desarrolla en tres niveles. En primer lugar, se sigue el papel que jugaron las obras de Freire en la construcción de una determinada identidad profesional entre los docentes. Seguidamente, se evalúan cómo los métodos pedagógicos del educador brasileño se aplicaron en diferentes iniciativas de educación de adultos en España, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Finalmente, se observa la forma y el modo en que el pensamiento de Freire ha calado a la percepción y significado que tenía la tarea educativa en los años de transición política en España.

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS BAJO EL FRANQUISMO

La educación para adultos bajo el régimen franquista obedecía a la misma lógica que el resto de las políticas educativas. El régimen de Franco llevaba una campaña violenta destinada a erradicar el legado de la Segunda República y sus ideas sobre la igualdad, la justicia social y la laicidad del sistema educativo. Por lo tanto, en sus primeros años el Régimen se dedicaba a asegurar que en todas las escuelas españolas se implantara una educación de acuerdo con los valores religiosos, morales y patrióticos del nacionalcatolicismo (Puelles, 1999). Como parte de esta orientación, el régimen utilizaba sus campañas de alfabetización para “exaltar el espíritu del ‘glorioso Movimiento Nacional’” (Lorenzo Vicente, 1993, p. 102).

En los años cincuenta, todavía había una tasa de analfabetismo del 34 % en España (habitantes de diez y más años que no sabían leer ni escribir) (Flecha, López y Saco, 1988, p.52). Como resultado, se creó en 1950 la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Cuatro años más tarde, la educación de adultos se dividió en cuatro modalidades: alfabetización, enseñanzas supletorias, ampliación cultural y clases de iniciación profesional. Ya en los años cincuenta, pues, se puede ver un intento de ampliar la educación de adultos e incluir en los programas contenidos culturales y profesionales. Esta segunda tendencia se reforzaría aun más en los años sesenta, cuando la economía empezó a necesitar trabajadores cualificados. En esta época, el régimen introdujo cambios en el sistema educativo en general, que influyeron también en la educación de adultos. En 1963, se iniciaba de nuevo una Campaña Nacional de Alfabetización, que esta vez estuvo orientada a formar mano de obra profesionalizada. Después de diez años y consiguiendo una bajada de 4% en la tasa de analfabetismo, el programa se terminó en 1973 (Flecha, López y Saco, 1988, p.100-101).

Para llevar a cabo esta segunda Campaña Nacional de Alfabetización, se establecieron escuelas especiales con una plantilla de maestros de primaria. En estas escuelas se impartían tres tipos de enseñanzas: A) Alfabetización básica que incluía lectura, escritura, cálculo y nociones de cultura general. B) Formación religiosa, moral, cívica y patriótica C) Información teórico-práctica relacionada con oficios como maestros de taller o fontaneros. (Lorenzo Vicente, 1993 p, 104). Como puede verse, la carga ideológica seguía siendo pronunciada y las orientaciones pedagógicas tenían el mismo tipo de objetivos y contenidos de la educación primaria. Esta predisposición seguía, incluso, después de la Ley General de Educación de 1970 que ya había introducido la idea de Educación Permanente con relación a la educación de adultos (Flecha, López y Saco, 1988, p.106).

La Ley General de Educación fue una de las últimas reformas amplias emprendidas por el régimen franquista. Hay quienes sostienen que se trataba de uno de los intentos más ambiciosos del régimen de Franco para reconquistar la hegemonía ideológica en el país (Soria, 1998; Tuñón de Lara y Biesccas, 1983). Los grandes propósitos de la ley obedecían a las recetas que los organismos internacionales difundían sobre planificación educativa (Milito Barone y Groves, 2013; Puellez Benítez, 1999). De hecho, la persona que se considera el motor de la reforma, Ricardo Díez Hochtleitner, ocupaba puestos en la UNESCO antes de convertirse en secretario general técnico y subsecretario del ministerio de educación y ciencia de España. De todos modos, la Ley General de Educación fue la reforma educativa más exhaustiva de España desde mediados del siglo XIX e introdujo cambios en todos los niveles educativos. Con respecto a la Educación Permanente la Ley declara que:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española [...], completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo, ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país (Ley 14/1970).

La implantación de la ley duraría diez años y se encontraba con muchos obstáculos, entre los más destacados, la falta de fondos, ya que la reforma económica que iba a financiar los gastos de llevarla a cabo no se aprobó en las Cortes (Puelles Benítez, 1999). A lo largo de los años setenta, por tanto, vemos una mezcla entre, por un lado, modelos tradicionales de educación de adultos que lo limitaban a los contenidos de primaria y, por el otro, el surgimiento del discurso que relacionaba la educación con el capital humano (Fernández, 1998b).

En este contexto, surgieron en España unas iniciativas alternativas al margen de la legalidad que se dedicaron a la educación de adultos. Estas iniciativas fueron parte de un fenómeno más amplio de movimientos sociales en el sector educativo que aspiraron a liberar a la escuela del legado de la dictadura (Groves, 2014b). El envejecimiento del dictador y después su muerte, fueron acompañados por una creciente agitación social, que se expandía desde los focos tradicionales de movilización como las fábricas y las universidades a las clases medias y a los sectores profesionales (Pérez Ledesma, 1990; Nicolás Marín, 2005). En el sector de la educación no universitaria, se observó a partir de finales de los años sesenta un aumento en la creación de asociaciones profesionales oficiales y semi-legales que recogían las reivindicaciones de los docentes, tanto en temas relacionadas con sus condiciones de trabajo como en asuntos pedagógicos. Estos movimientos de docentes mantenían una estrecha colaboración con otros movimientos sociales de la época y participaban en una gran variedad de iniciativas sociales y culturales en el ámbito educativo y fuera de él. (García-Gómez, 1998;

Hernández Díaz, 2011; Groves, 2014; Carbonell, 1992, Martínez Bonafe, 1989).

Los movimientos que aspiraron a democratizar el trabajo en el aula (que, en parte, son conocidos como los movimientos de renovación pedagógica), dejaron su marca también en la educación de adultos. En este campo se interesaban especialmente en las poblaciones que sufrían de falta de servicios sociales tras las políticas económicas del régimen de Franco a partir del Plan de Estabilización de 1959. El proceso acelerado de desarrollo económico de España en los años sesenta provocó una emigración masiva del ámbito rural a los centros urbanos. El resultado fue una concentración de recién llegados a nuevos barrios en los márgenes de las grandes urbes que sufrían de un bajo nivel de servicios en todos los ámbitos. Por otro lado, esta misma política había dejado el ámbito rural empobrecido y con una falta de fondos. La situación cultural en los barrios de clase trabajadora y en los pueblos se convirtió en un foco de atención importante para los movimientos docentes.

Debido a las políticas educativas del régimen mencionadas anteriormente, había niveles relativamente altos de analfabetismo parcial o total en ambos lugares. Las escuelas oficiales de adultos no cubrían las necesidades que habían generado tantos años de negligencia. Además, utilizaban métodos tradicionales y los cursos que ofrecían tenían como base la educación primaria que se daba a los niños. Para hacer frente a estas necesidades educativas, grupos de profesores, en colaboración con otros activistas, abrieron escuelas para adultos en barrios de clase trabajadora y pueblos. Las ideas de Paulo Freire jugaron un papel importante en la consolidación de la identidad profesional de los maestros involucrados en estas nuevas escuelas de adultos, en el carácter de sus acciones colectivas y en el imaginario educativo que guiaba una gran parte de los docentes de la época.

3. PAULO FREIRE COMO UN MODELO DE COMPROMISO EDUCATIVO

Las ideas de Paulo Freire fueron publicadas en los años cruciales en los que las movilizaciones de profesores en contra de la dictadura comenzaron a acelerarse. Sus libros *La educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido*, que vinieron de Latinoamérica, se fotocopiaron y distribuyeron de forma clandestina pasando de mano a mano entre estudiantes y profesores. Sus ideas se discutieron en reuniones y asambleas y en publicaciones independientes. Además, se imprimían libros y artículos acerca de sus métodos y técnicas.²

Las historias detalladas de tres profesores nos ayudarán a ilustrar cómo las ideas de Freire calaron en diferentes niveles educativos y, además, fomentaron la construcción de una identidad profesional comprometida entre los docentes en España en los años setenta.³ El primer ejemplo es de un estudiante universitario que cursó sus estudios en universidades católicas como parte de su preparación para una carrera religiosa. Él nació en un pueblo

² Libros sobre Freire de aquellos años incluyen: Silva1973, Echevarría 1974 y Sánchez1974.

³Las entrevistas personales con A.I., D.T, y J.M.H. se hicieron en Salamanca en Julio 2010.

de la provincia de Zamora en 1941 y, a diferencia de la mayoría de sus compañeros y de sus propios hermanos, fue a la escuela secundaria e incluso obtuvo un título universitario, que le permitió más tarde doctorarse. La razón de su movilidad social personal, a diferencia de sus paisanos, fue el ser escogido por unos frailes Franciscanos, que recorrían los pueblos buscando alumnos para su orden religiosa. El joven zamorano completó su educación secundaria en un seminario en Madrid y continuó su preparación religiosa en las universidades católicas de Salamanca, León, Tudela de Navarra y Roma.

A principios de los años setenta, se hizo militante de la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica). Este movimiento defendía el regreso al mensaje evangelista de solidaridad y humildad de la Iglesia y luchaba por mejorar los servicios sociales y las condiciones laborales para los trabajadores. Entre otras iniciativas, los militantes alquilaban pisos en barrios marginados e iniciaron proyectos en beneficio de sus habitantes. Su cercanía a la Iglesia católica le permitió, hasta cierto punto, expresar opiniones que, en otras circunstancias, no habría podido expresar bajo el régimen de Franco. Con el tiempo, sus publicaciones y sus líderes fueron puestos bajo vigilancia e incluso fueron castigados por las autoridades (Montero García 2009; Montero García 2009). Cuando el joven estudiante regresó a Salamanca, a principios de los setenta, se unió a las actividades de este movimiento. Participó en clases de adultos que no sabían ni leer ni escribir y en una entrevista declaró que “la idea era proporcionar a los alumnos los instrumentos para expresarse siguiendo a Paulo Freire”. Destacó que, en su tarea cotidiana, utilizaba con frecuencia los métodos de Freire y que, para él, estos métodos consistían la gran aportación de Freire, ya que permitían un trabajo eficaz con los alumnos adultos que se ajustaba a las ideas de la HOAC.

La HOAC, fundada en los años cincuenta e influenciada por el pensamiento católico francés y las ideas marxistas, inició proyectos dirigidos a lograr un cambio social y político en la sociedad española. La educación como una herramienta para crear conciencia de clase fue un componente importante de su filosofía. Los textos de Freire se ajustaban a su proyecto y su filosofía coincidía con su idea de la importancia de la educación en su misión social en defensa de las clases desfavorecidas. En este caso, la influencia de Freire fue mayor en cuanto a las reflexiones pedagógicas y las herramientas prácticas que aportó para trabajar con adultos en las aulas. Cuando se le pidió que especificara más acerca del pensador brasileño, el entrevistado dejó claro que las ideas de Freire cambiaron sus actitudes en lo que respecta al trabajo real en clase. Habló acerca de la relevancia de no imponer una cultura desconocida a los estudiantes, sino basar las clases en las experiencias propias de los alumnos. Esta percepción de Freire es de esperar, ya que la gente de la HOAC había desarrollado sus propios pensamientos críticos y proyectos sociales antes de descubrir sus textos. Aunque las ideas de Freire añadieron detalles a su manera de pensar, lo que más les aportó fueron herramientas pedagógicas.

El segundo ejemplo es una historia de un profesor de primaria que representa un encuentro distinto con las ideas de Freire. Nacido en un pueblo de Salamanca, este futuro profesor de primaria terminó sus estudios en la capital. Sus padres estaban decididos a que todos sus hijos estudiaran y llegaran a tener algún tipo de profesión que les permitiera llegar a tener cierta

estabilidad económica. Por lo tanto, enviaron tanto a sus hijos como a sus hijas a colegios religiosos. Esta era una de las pocas opciones para padres con pocos recursos de darles a sus hijos educación secundaria en España de los sesenta. Sus padres insistieron en que fuera profesor de primaria. Querían que escogiera una carrera con cierto prestigio y que le permitiera ganarse la vida de forma relativamente rápida. Esta historia es bastante común entre los profesores de primaria en España en los años setenta. La mayoría de ellos provenían de la clase media-baja, un gran porcentaje de ellos de áreas rurales. Comparado con otros estudiantes universitarios su educación era resultado de la movilidad social individual (Lerena, 1982; Ortega & Velasco, 1991). Nuestro protagonista ya era profesor cuando se unió a un movimiento pedagógico. Con sus compañeros, descubrió que en España había grupos de profesores inspirados por la Escuela Nueva. Estos docentes estaban utilizando técnicas que tomaban como base los intereses y la curiosidad de los niños. Empezó a participar en sus reuniones acerca de enfoques pedagógicos alternativos y a aplicar nuevas técnicas en sus clases. Cuando se le preguntó por Freire, declaró que el pedagogo brasileño trabajaba con gente en condiciones muy duras y matizó que “las obras de Freire le ayudaron más con respecto a su pensamiento pedagógico y menos con respecto a los métodos”. Al ser profesor de primaria, los métodos de Freire diseñados principalmente para adultos no le eran útiles. Sin embargo, las ideas de Freire sobre el papel de la educación en general sí eran aplicables a la escuela primaria. En la entrevista, el profesor de primaria añadió que entendía que su papel no estaba limitado a enseñar a los niños a leer y a escribir, sino, lo que es más importante, hacerles pensar y ser capaces de analizar la realidad.

El tercer ejemplo es de un estudiante de pedagogía que finalmente se convirtió en profesor de una Facultad de Educación. Esta historia representa otra vía de influencia de Freire en los años setenta, esta vez en el ámbito universitario. El tercer protagonista es más joven, ya que nació en 1951, en una familia de clase media de la capital salmantina. Él también cursó su educación secundaria en un seminario de sacerdotes. Allí entró en contacto con la HOAC y con puntos de vista críticos hacia el régimen. Sus padres pudieron permitirse enviarlo a la universidad y continuó estudiando hasta obtener un doctorado en educación. Como estudiante, participó en protestas en la universidad en contra del régimen. A mediados de la década de los sesenta las instituciones académicas en España se convirtieron en permanentes focos de conflicto (González Calleja, 2009). La paz y el orden de los que tanto se ufanaba la dictadura se veían cuestionados a diario por acciones colectivas en los campus. Las universidades jugaron un papel crucial en la socialización de las nuevas generaciones de clase media en contra del régimen. En 1976, como parte de su activismo, se involucró en la inauguración de una escuela para adultos en uno de los barrios marginales de Salamanca. Refiriéndose a Freire, decía que su filosofía y métodos “nos vinieron como anillo al dedo, ya que pensábamos que una sociedad mejor y más justa se podría conseguir a través de la educación”.

Las historias de estos tres docentes no son, obviamente, extrapolables a todos los miembros de los colectivos a los que pertenecen. Sin embargo, las investigaciones sociológicas e históricas citadas reflejan que sus carreras profesionales como docentes son representativas de su generación. Además,

las opiniones que expresan con respecto a Freire aparecen en las publicaciones educativas consumidas por los sectores docentes críticos en aquella época como *Cuadernos de Pedagogía* o *Colaboración*. Sus narraciones de sus encuentros con las ideas de Freire son buenos ejemplos de los planteamientos pedagógicos en el seno de la renovación pedagógica de la época. Como puede verse, los participantes en las movilizaciones de profesores pertenecían a diversas inclinaciones políticas. Entre ellos, los activistas católicos constituían un grupo dominante. Este fenómeno está íntimamente relacionado con los cambios que rondaban a la Iglesia Católica en ese momento como resultado del Segundo Concilio Vaticano, que tuvo un impacto especialmente importante en la Iglesia Católica española. La influencia de la Teología de la liberación, que provenía principalmente de Latinoamérica, no puede obviarse en lo que respecta a este fenómeno. En el caso de los militantes católicos, los textos de Freire se amoldaban a sus puntos de vista y les daban herramientas prácticas significativas para mejorar su trabajo del día a día con grupos marginados. En el caso de profesores de primaria de origen humilde que pasaron por los centros de formación de profesores, el papel de Freire era distinto. A diferencia de las universidades, las escuelas normales eran aún muy conservadoras y estrictas a finales de la década de los sesenta. El activismo de estos profesores vino después, cuando ya estaban trabajando en los colegios. Los textos de Freire les ayudaron a entender la relación entre su trabajo en los colegios y cuestiones políticas y sociales más amplias. En el tercer caso, vemos la penetración de Freire en los campus académicos. En los años sesenta las universidades eran relativamente libres del control del gobierno. Muchos estudiantes jóvenes de familias conservadoras de clase media entraron en contacto durante sus estudios con movimientos católicos y partidos políticos clandestinos. Después de terminar sus carreras, los estudiantes interesados en la educación iniciaban proyectos pedagógicos que buscaban difundir valores de libertad e igualdad. Para ellos, Freire se convirtió en un punto de referencia fundamental a nivel práctico y teórico. Su pensamiento los orientó a buscar los grupos más marginados y a iniciar programas diseñados para introducir nuevas prácticas sociales.

4. EDUCACIÓN DE ADULTOS INSPIRADA POR FREIRE EN BARRIOS Y PUEBLOS

En la década de los setenta, emergieron varios colegios alternativos para adultos que gradualmente se integraron a organizaciones más amplias, creando redes regionales y nacionales. Una de las iniciativas más famosas en el campo de la educación para adultos en España en aquel período fue la Coordinadora de Escuelas de Adultos de Catalunya. En 1973, un grupo de profesores de adultos en barrios de clase trabajadora de Barcelona organizó reuniones para analizar la teoría y la metodología de Freire. Tres años después, el grupo fundó una organización para consolidar el trabajo en los colegios, realizar investigaciones, preparar materiales, dar cursos, etc. Con el tiempo, esta iniciativa se integró en el sector público de Catalunya. Otra iniciativa importante en un contexto urbano que tuvo un carácter ligeramente distinto fue la Coordinadora de Escuelas de Trabajadores Adultos de Madrid. La mayoría de los colegios que pertenecían a la organización fueron abiertos a principios de los setenta por voluntarios que seguían las ideas de Freire. Los

colegios funcionaban en barrios de clase trabajadora y, a diferencia de la iniciativa Catalana, mantuvieron su independencia de la administración. Proyectos similares, de menor tamaño, se llevaron a cabo en muchas ciudades españolas en aquel momento (Flecha, López y Saco, 1998).

En zonas rurales también hubo iniciativas a gran escala de educación para adultos. Una de las primeras con cierta importancia fue Escuelas Campesinas. A principios de los setenta en la provincia de Ávila, un proyecto para adultos, claramente inspirado en la metodología de Freire, utilizó grupos de estudio que se basaban en abordar problemas concretos. Como resultado de él, en 1978 hubo una iniciativa para crear una institución de educación para adultos que funcionaba de forma estable llamada la Escuela Campesina. Para 1983, esta institución realizaba actividades en treinta pueblos de la provincia y organizaba reuniones regionales y nacionales para colegios rurales de adultos (Flecha, López y Saco, 1998.) En los pueblos también se produjo otro fenómeno educativo. Profesores de primaria que, después del colegio, daban clases a adultos para cubrir asignaturas de interés para la gente del pueblo. Los miembros de la ACIES-MCEP (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar, que en 1978 pasó a ser el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular) (Costa Rico, 2010) organizaban, por ejemplo, actividades en la tarde para discutir las experiencias en las reuniones nacionales de la organización (Colaboración, 1983).

Estas escuelas definían los objetivos de su trabajo de la siguiente manera: en el contexto urbano, que el trabajador adquiriera los instrumentos teóricos para analizar de un modo más crítico su realidad social, económica, política y cultural; y en el contexto rural que la gente descubriera vías de liberación y los primeros pasos en este camino hacia la libertad. Siguiendo las ideas de Freire, la educación de adultos en estas nuevas escuelas se convirtió en un proyecto político para liberar a los alumnos. La metodología que se desarrolló y se utilizó en las aulas estaba diseñada para trasladar este objetivo a las prácticas del día a día.

Un informe de las clases que se daban en la escuela para adultos Can Serra en Barcelona refleja el esfuerzo de tomar como base las experiencias de los estudiantes y no imponerles un conocimiento que les es ajeno. En las clases de matemáticas, los profesores realizaban los cálculos de medidas y pesos relevantes para los alumnos. También calculaban los alquileres de los pisos, descuentos y períodos de tiempo. Los profesores evaluaban positivamente a los estudiantes cuando llegaban a soluciones de maneras distintas, haciendo énfasis en que lo más importante era definir el problema. En las clases de gramática, hacían dictados basados en textos útiles como las leyes laborales, los documentos de los sindicatos o hechos de actualidad. Los conocimientos de los estudiantes servían para enriquecer las clases. Un mecánico hablaba sobre motores y un operador de telégrafo explicaba el funcionamiento de su máquina de trabajo (La escuela para adultos Can Serra, 1978).

En muchas de estas escuelas se utilizaban imágenes y textos para abrir debates acerca de la realidad social y económica. En los barrios periféricos de Madrid, por ejemplo, se aplicó el método de Freire de las "palabras generativas" utilizando términos como "piso", "desempleo" y "barrio" como un primer paso en el proceso de llevar a los alumnos a cuestionar el orden

establecido. En otra iniciativa en Madrid, concretamente en Vallecas, hubo un montaje de diapositivas que se creó y se proyectó de forma clandestina. Este montaje, llamado "La historia de la isla" fue una "imagen generativa" que tenía el objetivo de inspirar el compromiso hacia la acción social (Malagón, 1998).

Otra característica importante de su trabajo fue el esfuerzo para atenuar la diferencia entre profesores y alumnos y hacer frente a los problemas de la comunidad de forma colectiva.

Tratamos de ir creando entre todos un grupo unido para promover y elevar el nivel cultural del barrio. Consideramos que esta cooperación alumnos-profesorado es necesaria para ir imaginando juntos los cauces más convenientes para educarnos, no sólo en la acumulación de conocimientos, sino también y principalmente, en saber ver los problemas de la realidad que nos rodea y hacer lo que cada uno pueda por resolverlos, en colaboración con otras personas. Tratamos de ir tomando conciencia de que no somos individuos aislados, sino comunidad. – los responsables del aula. Transformar la Escuela Necesidades respuestas problemas (Aula nocturna Barrio de San Jose, 1976).

En Salamanca, hubo otro ejemplo que refleja el esfuerzo por centrar la atención en los factores estructurales que ejercían influencia en la vida de los campesinos y, lo que es más interesante, los resultados de esta iniciativa (Equipo de Experiencia, 1978). En 1978, los campesinos y profesores de cuatro pueblos decidieron reunirse cada dos semanas para analizar la situación de las zonas rurales de España en aquel momento. Hablaban sobre la situación actual, sobre los movimientos de los trabajadores en el pasado y en el presente y hacían críticas a las opciones que existían en los sindicatos. Más adelante, los participantes decidieron transmitir este proceso a la gente de otros pueblos que no habían participado en las primeras reuniones. Diseñaron cursos que se centraban en la estructura de la sociedad y en el papel de las áreas rurales, el funcionamiento de la economía en la sociedad capitalista y los movimientos de los trabajadores. Empezaban las sesiones con una encuesta a los participantes. Después, pasaban a hablar sobre el tema a partir de una presentación realizada por uno de los participantes y terminaban con un debate en común.

El proceso educativo en las escuelas alternativas para adultos buscaba promover la acción social y, muchas veces, los colegios en sí mismos se convirtieron en instrumentos de acción colectiva. Los campesinos que participaron en una iniciativa de una Escuela Campesina definieron sus objetivos en su área: informar a los campesinos acerca de temas de su interés como, por ejemplo, asuntos legales; unir sus voces y alcanzar una conciencia colectiva acerca de quiénes eran y hacerles sentir orgullosos del grupo al que pertenecían, prepararles para defender los intereses de las zonas rurales, planeando acciones comunes tales como actividades políticas y la compra y venta de productos agrícolas por parte de la comunidad. También incluyeron documentación, servicios legales y económicos, así como una biblioteca.⁴

⁴El documento se encuentra en Flecha, López & Saco 1988.

El pensamiento de Freire jugó un papel importante en la formación de estos grupos y en sus objetivos y metodologías. El proceso para aplicar sus ideas fue complejo. Uno de los aspectos que tuvieron que enfrentar estos colegios fue la expectativa que tenían muchos alumnos de que sus estudios les brindarían un certificado oficial, de manera que pudieran mejorar sus perspectivas de empleo. Estas necesidades chocaron con las aspiraciones de los profesores, a nivel ideológico y práctico. Desde el punto de vista ideológico, buscaban ofrecer un alternativa al sistema capitalista existente y su exaltación del desarrollo individual. En las clases, querían inculcar una visión crítica del sistema que llevara a un esfuerzo común por cambiarlo. Desde el punto de vista práctico, querían que sus clases fueran un proceso de descubrimiento en el que los estudiantes reconocieran las fuerzas que ejercían influencia en sus vidas. Era difícil ajustar este método a clases en las que los individuos necesitaban aprobar sus exámenes.

Este problema estaba ligado claramente al contexto social en el que se proponían aplicar los métodos de Freire. El acelerado crecimiento económico dio paso a la mejora de las condiciones de vida a través de la educación, que se desconocía hasta ese momento en España. La mayoría del trabajo con adultos no se realizaba con personas completamente analfabetas, sino con personas con habilidades culturales bajas en la ciudad que tenían perspectivas de avance social. Hubo varios enfoques para este desafío. Algunos se dieron cuenta de que podían seguir sus principios metodológicos e ideológicos para la alfabetización y para otras clases básicas, pero no podían hacerlo en clases más avanzadas. Aun así, intentaban utilizar la motivación de los estudiantes de obtener sus certificados para explorar otras áreas. Otras, como la Coordinadora de Madrid, evitaron en un principio emitir certificados pero la presión de los estudiantes fue tan fuerte que incluyeron estos estudios en sus programas. Algunos profesores sostenían que la preparación para los exámenes debía combinarse con enfoques críticos para no defraudar a los alumnos. Aunque seguían el pensamiento de Freire, afirmaban que sus métodos no eran adecuados para los inmigrantes de las ciudades españolas en los años setenta. Ofrecieron, en cambio, un proceso de aprendizaje global con el objetivo de ayudar a los alumnos a sistematizar la información.

Las escuelas de adultos que aplicaban los métodos de Freire narraban sus experiencias en distintos foros y participaban en escuelas de verano para profesores organizadas por movimientos de renovación pedagógica.⁵ En 1979, estos movimientos empezaron un proceso de coordinación a nivel nacional. Este proceso alcanzó su punto álgido en un congreso nacional llevado a cabo en Barcelona en 1983, que contó con la participación del ministro de educación del gobierno socialista elegido recientemente. En este congreso, los movimientos presentaron al ministro su visión de la educación democrática, incluyendo la educación para adultos: “Consideramos como un objetivo general y prioritario el ir creando un Nuevo tipo de persona que ayude a generar un Nuevo tipo de sociedad...El adulto debe tomar conciencia de la realidad social global en que estamos inmersos y descubrir la necesidad de nuestra participación en la transformación de esta sociedad. Que tenga capacidad de analizar: Ver y que sea sujeto activo: actuar.” (Colectivo de Cultura Popular de

⁵Se estima que alrededor de 25,000 profesores solían participar en estos eventos. *Vida Escolar* 223 (1983) y Elejabeitia, et al., 1983.

la Región de Murcia, 1983). Estas nuevas instituciones sociales, que se fundaron para llevar a cabo un plan educativo contundente, llegaron a tener una influencia nacional fomentando una educación crítica con sus implicaciones culturales y políticas.

4.1 La educación de adultos y la lucha por el futuro de España

La educación se convirtió en un tema central en la España de los años setenta, tanto para el régimen como para la oposición cívica. Muchos pensadores de la educación ejercieron influencia en la articulación de los movimientos sociales de los profesores y en sus planes. Freinet y Montessori son quizá los pedagogos más populares entre los profesores de primaria. Sin embargo, con respecto a la educación de adultos Paulo Freire se convirtió en un punto de referencia obligatoria.

Cuadernos de Pedagogía fue la revista más popular entre los profesores militantes en la segunda mitad de la década de los setenta. Su primer número se publicó en enero de 1975, diez meses antes de la muerte del dictador. La revista narraba extensamente las luchas e iniciativas de los profesores y, en etapas posteriores, dio pasos para animar la coordinación nacional de las iniciativas pedagógicas. Jugó un papel fundamental en la expansión de la movilización de los profesores y en la formación de sus principios teóricos y prácticos. El número de julio-agosto de 1975 estaba dedicado en parte a Paulo Freire dando información sobre su vida y su trabajo. El volumen refleja la intención del editor de utilizar las ideas de Freire para enfatizar la relación entre el proceso educativo y el activismo social. La mayor parte de esta entrevista se dedica a resaltar la esencia de su idea de que el proceso educativo debe ser colectivo y debe conducir a la transformación del sistema social (C.de.P,1975).

La idea de Freire del proceso educativo como domesticante o liberador adquirió especial relevancia en la España de Franco. Sus críticas a la educación tradicional podían aplicarse fácilmente a la política educativa del régimen. Utiliza el concepto de "educación bancaria" para describir el depósito de ideas desconocidas a estudiantes pasivos. Este tipo de pedagogía asegura que los estudiantes acepten su situación y garantiza su obediencia. El carácter autoritario del régimen español resaltaba la naturaleza opresora de este tipo de educación. En cambio, Freire plantea que el proceso educativo se base en un diálogo con los estudiantes acerca de sus dificultades cotidianas. De esta manera, los estudiantes se convierten en agentes críticos que trabajan para transformar su realidad.

En España en la década de los setenta, estas ideas de Freire reafirmaban el mensaje de que la educación era un arma en la lucha contra la dictadura y sus consecuencias sociales. Sus reflexiones acerca del trabajo en el aula dieron lugar a que los profesores españoles iniciaran proyectos en sus aulas, sin llamar la atención de las autoridades. Además, el énfasis que hace en la participación ciudadana en el proceso de cambio social coincidía con la desconfianza generalizada hacia los partidos políticos, que estaban profundamente afianzados después de años de propaganda política autoritaria. Asimismo, su línea de acción centrada en la cultura se correspondía con el disgusto por la violencia que caracterizaba a la sociedad española de la época. Por varias razones políticas y sociales, la lucha violenta en contra del régimen

no era una alternativa realista en España en esta década. Una de las razones que cobró gran importancia en la interpretación del proceso fue el trauma colectivo causado por la Guerra Civil española. El régimen mantenía este trauma como parte de su justificación y era, por tanto, omnipresente en el proceso. El recuerdo del pasado violento refrenó a los políticos, a los medios de comunicación y a la sociedad en general y facilitó la reinstauración relativamente consensuada de los derechos e instituciones democráticas (Aguilar, 1996). Sin embargo, largos años de represión política y marginación social, que caracterizaron a la sociedad española durante su rápido proceso de industrialización, dejaron un gran anhelo por una sociedad más igualitaria y justa. Estas ideas tomaron fuerza con los eventos ocurridos fuera de España en la década de los sesenta. En estas circunstancias, la propuesta que hacía Freire de una transformación social radical basada en un vehículo cultural no violento fue recibida con entusiasmo por parte de los movimientos docentes ya inspirados en un fervor utópico por el futuro de España.

5. REFLEXIONES FINALES

En los años setenta, la educación de adultos se encontraba en un proceso de cambio a nivel mundial. Gradualmente, se dejaba atrás la idea de la educación compensatoria de adultos diseñada a cubrir carencias en la educación básica. En lugar de este concepto, se iba adoptando la idea de la educación permanente a lo largo de la vida. Además de la alfabetización funcional, se introdujeron objetivos como el desarrollo personal y socio cultural o la actualización profesional. Además, se reconoció que el trabajo con adultos exige el desarrollo de nuevas pedagogías (un ejemplo destacado es el concepto de la andragogía, introducido por Knowles en 1978 en EEUU). Al mismo tiempo, las obras de Paulo Freire sobre la educación de adultos consistían una crítica del sistema educativo en el mundo desarrollado, ofreciendo una alternativa cuyo objetivo era politizar al alumnado.

Estos importantes hitos en el desarrollo de la educación de adultos, a nivel mundial, coincidieron con los últimos años de la dictadura de Franco y la transición. La educación de adultos por parte del estado se caracterizaba por ser academista, basada en el currículum de la escuela primaria y desconectada de la vida de los destinatarios. A pesar de que las influencias internacionales empezaron a penetrar al sistema educativo español, especialmente con la Ley General de Educación, sus implicaciones prácticas todavía tardaron en tomar forma. La gran fuente de innovación pedagógica en aquellos años eran los movimientos de renovación pedagógica y otros profesionales comprometidos, que vieron en la educación de adultos una parte importante en la lucha para el futuro del país.

El envejecimiento del dictador y su muerte en 1975 obligaron a los españoles a enfrentarse a su futuro. Es cierto que el sistema educativo se encontraba en aquellos años en medio de un proceso de modernización, pero encontró resistencia por parte de amplios sectores educativos, que lo asociaban con el legado de la dictadura. La alternativa a la política educativa del régimen eran proyectos educativos de índole claramente crítica. En el caso de España, la influencia de Freire era especialmente palpable en aquellos años, por las implicaciones políticas que ofreció su pedagogía. Se convirtió en

modelo personal, en una fuente de inspiración para proyectos educativos colectivos y en un referente pedagógico y político que puso la educación en el centro de una deseada transformación social y política, necesaria después de tres décadas de dictadura.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aula nocturna del barrio San Jose (1976). Transformar la escuela. Necesidades-Respuestas Problemas. El Adelanto, November 25.
- Aguilar, P. (1996). Memoria y Olvido de la Guerra Civil Española. Alianza Editorial,
- Elejabeitia, C. et al. (1983). El maestro. Análisis de las escuelas de verano. EDE
- C.de.P (1975). Apuntes bibliográficos. Cuadernos de Pedagogía 7-8.
- C.de.P. (1975). Conversando con Paulo Freire Cuadernos de Pedagogía 7-8.
- Carbonell Sebarroja, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública: algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. Revista de educación, n. extraordinario, 237-255.
- Colectivo de Cultura Popular de la Región de Murcia (1983). Problemática y Alternativa de la Enseñanza de Adultos. 1º Congreso de movimientos de Renovación Pedagógica, Ponencias y Comunicaciones Diputació de Barcelona.
- Coordinadora de Escuelas de Trabajadores Adultos (1978) Madrid: educación popular en barrios. Cuadernos de Pedagogía 40.
- Costa Rico, A. (2010). D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975). USC.
- Echevarría, J. (1974). Escuela y concientización. Zero.
- Escuela de adultos Can Serra (1978). Grupo de neolectores, Cuadernos de Pedagogía 40.
- Equipo de experiencia (1978). Educación de adultos en una zona rural, Cuadernos de Pedagogía 40.
- Fernández, F. S. (1998). Significado histórico de Paulo Freire. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 53-59.
- Fernández, F. S. (1998)b. Perspectivas de la educación de adultos en una sociedad globalizada. *Revista Española de Educación Comparada*, (4), 69-100.
- Flecha, J. R., López F. & Saco R. (1988). Dos siglos de educación de adultos: de las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales. Cooperativa El Roure
- Freire, P. (1973). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973)b. La pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- García de Haro, F. (1978). Una experiencia de Pedagogía Liberadora, Cuadernos de Pedagogía 40.

- Groves, T. (2011). Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 47(5), 701-717.
<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2011.602348>
- Groves, T. (2014). Teachers and the struggle for democracy in Spain. PalgraveMacmillan.
- Groves, T. (2014) b. Political Transition and Democratic Teachers: Negotiating Citizenship in the Spanish Education System. *European History Quarterly*, 44(2), 263-292. *History Quarterly*, 44(2), 263-292.
<http://dx.doi.org/10.1177/0265691414523903>
- García-Gómez, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de educación*, (317), 145-156.
- González Calleja, E. (2009). Rebelión en las aulas: movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008. Alianza Editorial.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica y el ministro Maravall (1983).
- Jaén, M. E. J. (2000). La ley general de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976): un análisis sociológico. Universidad de La Laguna.
- Knowles, M. S. (1977). The adult education movement in the United States. Malabar, FL: Krieger
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective. *Community College Review*.
<http://dx.doi.org/10.1177/009155217800500302>
- Lerena, C. (1982). El oficio de maestro. La oposición y papel del profesorado de primera enseñanza. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, (50-51), 79-102.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural. *Revista complutense de educación*, 4(1), 89-89.
- Malagón, J. (1998). ECOE (1985-1998): Una experiencia de educación y comunicación popular”, *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* (1998),
<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/tecnologia-y-sociedad/ecoe.htm> (acceso 5 noviembre 2015).
- Montero García, F. (2000). La acción católica y el franquismo. Auge y crisis de la acción católica especializada. UNED
- Montero García, F. (2009). La Iglesia: de la colaboración a la disidencia (1956-1975). Encuentro

- Martínez Bonafé, J. (1989). Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política. Diez años de educación en España (1978-1988). Valencia: Diputación de Valencia/Uned.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2011). The profession and practice of adult education: An introduction. John Wiley&Sons.
- Milito Barone, C., & Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(4), 135-148.
- Nicolás Marín, E. (2005). La libertad encadenada: España en la dictadura franquista 1939-1975. Alianza Editorial.
- Ortega, F., & Velasco, A. (1991). La profesión de maestro (Vol. 58). Ministerio de Educación.
- Osorio, A. R. (2003). Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta. Ariel.
- Puelles Benítez de, M. (1999). Educación e ideología en la España contemporánea. Tecnos
- Pérez Ledesma, M. (1990). Estabilidad y conflicto social: España, de los iberos al 14-D. Editorial Nerea.
- Sánchez S. (1974). Una pedagogía para el adulto. Zero.
- Silva A. (1973). La escuela fuera de la escuela. Atenas.
- Soria, J. M. F. (1998). Educación, socialización y legitimación política:(España 1931-1970). Tirant lo blanch.
- Tuñón de Lara, M. T., & Biescas, J. A. (1980). España bajo la dictadura franquista. Editorial Labor.

LA ESCUELA PRIMARIA EN CUBA. UNA MIRADA DESDE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE MARTÍ Y FREINET

**Dra C Modesta López Mejías.
MsC Ysora Cabrera Hernández.
Dra C Zaida Argilagos Moreira.**

Universidad "Ignacio Agramonte Loynaz". Camagüey, Cuba.

RESUMEN

La escuela primaria en Cuba se empeña en perfeccionar su concepción teórico-metodológica para lograr la formación integral del escolar. Las ideas educativas de José Martí y los aportes de otros pedagogos del mundo le han servido como fundamentos esenciales, que adquieren vigencia, para mantener vivo el legado histórico. Se destaca el "Movimiento de renovación pedagógica" propuesto por Freinet, quien desarrolla un grupo de ideas de avanzada, en las que es posible reconocer puntos de coincidencia con el ideario pedagógico martiano. Es propósito del presente artículo realizar reflexiones pedagógicas acerca de la concepción de la escuela primaria cubana actual tomando como referentes ideas educativas de estos pedagogos.

PALABRAS CLAVE

Educación - aprendizaje activo – estudio – trabajo.

ABSTRACT

The primary school in Cuba determines to perfect its theoretical-methodological conception to achieve the scholar's integral formation. José's educational ideas Martí and the contributions of other educators of the world have served him as essential foundations, what acquires validity, to maintain lives the historical legacy. He/she stands out the "Movement of pedagogic renovation" proposed by Freinet who develops a group of ideas of advanced, in those that it is possible to recognize coincidence points with the ideario pedagogic martiano. It is purpose of the present article to carry out pedagogic reflections about the conception of the current Cuban primary school taking as these educators' relating educational ideas.

KEY WORDS

Education - active learning – study – work.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela primaria en Cuba desde finales del siglo XX hasta la actualidad, ha experimentado significativas transformaciones para poner en práctica un modelo educativo sustentado en la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza - aprendizaje, cuya finalidad es contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar (Rico, Santos, Martín-Viaña, García, Castillo, et. al., 2008). En dicha concepción se resumen las aspiraciones en relación con la formación del hombre nuevo que necesita la sociedad, a partir de la integración de las nuevas ideas con las tradiciones pedagógicas nacionales y universales, que cobran vigencia en la actual política educacional cubana.

En la dirección planteada se destaca el ideario pedagógico de José Martí, como figura cimera y las contribuciones de otros destacados educadores del mundo, que en distintas épocas, aportaron su obra en favor de proporcionar a la más joven generación y al pueblo, la mejor educación, como es el caso del maestro francés Célestin Freinet.

El estudio de estos grandes pedagogos exige tomar en consideración aspectos de su vida y obra de modo que permita comprender con claridad el origen, evolución y trascendencia de las ideas que en el contexto educativo constituyen objeto de análisis en el presente trabajo. En atención al aspecto histórico es conveniente iniciar por José Julián Martí y Pérez, patriota cubano del siglo XIX, que nació el 28 de enero de 1853 en La Habana y murió el 19 de mayo de 1895 en Dos Ríos, actual provincia Granma, ofrendando su vida por los ideales revolucionarios e independentistas en que se inspiró desde muy temprana edad.

En la obra polifacética que legó Martí a su país, al continente americano y al mundo, es importante tener en cuenta diferentes aristas en las que ha sido analizado, como son: Martí hombre, filósofo, poeta, periodista, pedagogo, apóstol e ideólogo de la Revolución Cubana. Es reconocido también como el Héroe Nacional de Cuba. Su pensamiento hay que asociarlo con su principal propósito que fue lograr la independencia para todos los cubanos y propiciar las transformaciones necesarias en todas las esferas de la sociedad y en el resto de las repúblicas latinoamericanas.

Martí concibe la educación como la vía idónea para preparar al hombre contra el poderoso vecino de Norteamérica, lo que revela la esencia antiimperialista y latinoamericanista de su pensamiento. Su afán era lograr una América libre y unida. La integración, según él, sólo sería posible si se lograba una comunidad de intereses culturales. *“El problema de la independencia no era el cambio de forma, sino el cambio de espíritu”*. (Martí, 1965, p. 22). Sólo un proyecto educativo nuevo podría contribuir eficazmente a ello.

La capacidad excepcional de Martí para escribir constituyó una gran fortaleza que le abrió el camino para atesorar una vasta cultura. *“La grandeza de su estilo está en todo lo que produjo, desde los Versos Sencillos hasta el más entusiasta de sus discursos revolucionarios. Lo pedagógico, en cambio, se dispersa aquí y allá, para surgir en el lugar más inesperado. Pero su importancia es tal que su examen se justifica, no obstante ocultarse la mayoría de las veces, detrás de su labor literaria y de su ideario político”* (Ramírez, 2012, p.1).

Un año posterior a la muerte del apóstol de la Revolución Cubana (1896), nace el ilustre pedagogo francés Célestin Freinet, en la aldea de Gars, Alpes Marítimos del sur de Francia, el 15 de octubre, en el seno de una familia de campesinos, que se preocupó por fomentar en su hijo una buena educación.

Freinet estudia para ser profesor en la Escuela Normal. Al terminar sus estudios, en el año 1916 durante la primera guerra mundial, combate en la batalla de Verdún, donde es gravemente herido. Al terminar la guerra se desempeña como maestro en diferentes escuelas, en las que aplica reformas educativas. Sin embargo, sus ideas renovadoras le ocasionan conflictos que le impiden enseñar en la escuela pública, no obstante, se sobrepone y logra fundar su propia escuela, con principios y métodos renovadores sustentados en la educación natural, desde el trabajo y para la vida.

Este maestro francés, revoluciona la pedagogía de la escuela pública, con sus tradicionales concepciones y técnicas, morales e intelectuales anacrónicas con la vida moderna. Sus aportes en este campo logran un alcance internacional pues como él decía: *“vivimos en una mutación de sociedad que nos obliga a una visión planetaria y a la necesidad de desarrollar proyectos comunes con otros países para alcanzar la democracia y luchar contra las ideas totalitarias que emergen subterráneamente, porque los pueblos tienen miedo del futuro incierto cuyos contornos somos incapaces de descifrar”*. (Citado por López, 2012, pp.1-2).

La vocación transformadora y popular de su pensamiento se refleja en la expresión anterior, también en su vida de militante político y sindical, así como en las técnicas que creó y aplicó en la práctica pedagógica con el afán de lograr una mejor preparación para enfrentar los nuevos tiempos.

El análisis de las circunstancias en que desarrollaron su vida y obra Martí y Freinet, permite considerar elementos que los acercan: la condición de hombres de lucha a partir de la participación en la guerra por la independencia, el uno, y en la primera guerra mundial, el otro. También es un elemento de aproximación entre ambos, la condición de revolucionarios al oponerse a las ideas retrógradas y su identificación con el progreso y la necesidad de cambio en sociedad y en la educación.

Y es que la concepción martiana de la educación no surge por generación espontánea, constituye un proceso complejo que contempla antecedentes socioculturales e históricos en correspondencia con la época que le tocó vivir. Sus dos pequeñas estancias en Francia y todo lo que de la cultura de este país pudo conocer, resultó de gran influencia en su pensamiento.

Estas son razones para aseverar que aunque Martí y Freinet no estuvieron unidos en el tiempo, en el pensamiento de ambos pedagogos existen elementos comunes y de continuidad que cobran vigencia en la concepción de la escuela primaria cubana actual. La idea planteada constituye el motivo fundamental en el que se sustenta este artículo, que tiene como objetivo realizar reflexiones pedagógicas acerca de la concepción de la escuela primaria cubana actual tomando como referentes las ideas educativas de José Martí y Célestin Freinet.

2. DESARROLLO

Maestro fue llamado Martí en vida a menudo, apelativo recogido por la posteridad para indicar su condición de guía del pueblo cubano hacia la independencia. Alude a su liderazgo político. Sin embargo, el revolucionario cubano ejerció el magisterio en más de una ocasión a lo largo de su vida, y fue durante tal práctica que el término adquirió un alcance más allá del aula para referirse a su acción como dirigente de los emigrados.

El vínculo de Martí a la escuela primaria en este trabajo se debe a que en su escritos sobre la educación hace alusión reiterada al niño, al maestro, a los males de la enseñanza en la escuela elemental y a los métodos que debían aplicarse para propiciar el más pleno desarrollo en los niños. En el caso de Freinet se puede asegurar que contó con una formación pedagógica y que ejerció la profesión de maestro de niños de la primaria y de la secundaria. En su escuela aplicó técnicas y métodos pedagógicos renovadores.

El estudio realizado acerca de estos pedagogos en diferentes fuentes bibliográficas le ha dado la posibilidad a las autoras del presente trabajo, de afirmar que en las ideas de Martí y Freinet existe un núcleo común que tiene su punto de partida en el reconocimiento, por ambos pedagogos, de la necesidad de que la educación esté en sintonía con los tiempos y que debe contribuir a la preparación del hombre para la vida, aspecto del que se derivan otras importantes ideas que serán desglosadas en lo adelante.

A continuación se presentará el análisis de ideas educativas de ambos pedagogos, estableciendo relaciones intertextuales para mostrar la unidad de pensamiento, su vigencia y actualidad en la escuela primaria en Cuba.

2.1 La educación: un medio para poner al hombre a nivel de su tiempo.

Esta tesis se evidencia en las siguientes expresiones de Martí y Freinet:

“La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, no cumplirlo es un crimen: conformarle a su tiempo – sin desviarle de la grandiosa y final tendencia humana. Que el hombre viva en analogía con el universo, y con su época...” (Martí, 1963, p. 63).

Por otra parte el apóstol aseveró: *“En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuela no debería decirse, sino talleres.”* (Martí, 1963, p.53).

En la misma línea del pensamiento martiano esbozado, Freinet, referido por Domínguez y Martínez (2001, p. 85), expresó acerca de las características del movimiento educativo propuesto por él: *“... insistimos mucho menos en el aspecto de su novedad que en el de la adaptación a las necesidades de nuestro siglo.”*

Con mayor precisión este pedagogo, referido en el texto Maestros editado por el Ministerio de Enseñanza General de Cuba, señala: *“Tenemos que llevar a cabo una verdadera revolución (...) No para sacar provecho del trabajo de los pequeños, sino por la necesidad educativa que nace de este nuevo criterio de preparación para la vida.”* (1971, p. 265).

Estas ideas que marcan la línea directriz común, en la que se mueve tanto el pensamiento freinetiano como el martiano, se contextualizan en la escuela primaria cubana actual a partir del fin que esta institución se propone y que consiste en: *“Contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la revolución socialista”*. (Rico, et. al., 2008, p. 2).

La finalidad planteada se concreta en objetivos educativos para cada momento del desarrollo del escolar primario, así como en su concepción curricular y extracurricular. De tal modo que abarcan las diferentes direcciones de la educación integral planteada por Martí y esbozada también por Freinet.

El proyecto educativo de Martí propone una perspectiva transformadora, en la que se incorpora la necesidad de un saber técnico, científico, estético, humanista, cívico. Una formación integral del estudiante que participa de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes modalidades formal o no formal. De igual manera, la propuesta de Freinet penetra en la educación moral desde la educación en el trabajo y para el trabajo, así como en el aspecto intelectual y cultural.

En la escuela cubana actual se materializan los ideales de estos dos pedagogos desde las actividades docentes y extradocentes que contribuyen a la educación en valores culturales, éticos y estéticos, a partir del vínculo con las instituciones de la comunidad, el encuentro con personalidades, obreros, combatientes, las visitas a centros de trabajo, así como en la participación de los escolares en círculos de interés científico – técnicos y en sociedades científicas. También, es un logro en este nivel de enseñanza, el uso y manejo de la tecnología como herramienta de aprendizaje, independientemente de las limitaciones económicas del país. Todo este quehacer representa algunas de las alternativas para que los niños se preparen a la altura del desarrollo alcanzado por la sociedad.

2.2 La enseñanza activa y científica vinculada con la naturaleza.

En la época en que vivió Martí los métodos pedagógicos que prevalecían en América Latina era el autoritarismo y el memorismo de la vieja y ya vencida escolástica. Al referirse a la escuela primaria criticó la educación divorciada de la época, alejada de la vida y de la naturaleza. En contraposición a estos males que invadían las escuelas cubanas y de Latinoamérica, se pronunciaba en favor de que los maestros aplicaran nuevos métodos y principios, necesarios para los nuevos tiempos y la nueva escuela. En tal sentido pronunció en uno de sus artículos sobre la escuela de Nueva York: *“...aquí son las escuelas meros talleres de memorizar, donde languidecen año tras año en estériles deletreos, mapas y cuentas (...) Todavía los niños no saben leer ni una sílaba, cuando ya le han enseñado a criaturas de cinco años a contar hasta cien”*. (Martí, 1963, pp. 80 - 86).

También, en una de sus cartas escritas en la propia ciudad de Nueva York afirma: *“El remedio está en cambiar bravamente la instrucción primaria de verbal en experimental, de retórica en científica, en enseñar al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza...”* (Martí, 1963, pp.80-86).

Esta idea de la enseñanza científica y natural la reafirma al expresar lo siguiente: *“Que la enseñanza científica vaya, como la savia en los árboles, de la raíz al tope de la enseñanza pública. Que la enseñanza elemental sea ya elementalmente científica: que en vez de la historia de Josué, se enseñe la de la formación de la tierra.”*(Martí, 1965, p.281).

Nótese el énfasis de Martí en la enseñanza primaria y las aspiraciones que deseaba lograr en ella desde una perspectiva transformadora, activa y científica que transcendía los marcos de la escuela tomando como punto de partida la naturaleza. Este anhelo se sintetiza en lo siguiente:

“Esta educación natural, quisiéramos para todos los países nuevos de la América y en los campos como en ciudades, urge sustituir al conocimiento indirecto y estéril de los libros, el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza.” (Martí, 1965, p.369)

En cuanto al desarrollo de la independencia cognoscitiva en carta a María Mantilla del 2 de febrero de 1895, Martí le daba consejos de cómo debía desarrollar sus tareas, aplicando los métodos de indagación. De este modo le decía: *“(…) tu hallarás, no se sabe bien sino lo que se descubre”* (Martí, 1965, pp. 212 - 213).

Las ideas martianas antes referidas cobran presencia en expresiones pedagógicas freinetianas. En el caso de la oposición a los efectos negativos de la enseñanza tradicional según referencia de Bello, Gil, Jiménez y Vera (2012, p.4), Freinet afirmaba, que:

“...constatamos todos los días este efecto principal de los métodos tradicionales: los niños que han aprendido a leer y a escribir según estos métodos son ciertamente capaces – y a veces en un tiempo record – de ajustar las piezas sueltas cuyo manejo le ha enseñado, y de leer sin error las palabras y las frases que se les presentan. Pero no enlazan estas lecturas con los pensamientos, o los hechos o los sucesos de lo que son expresión...”

La crítica de Freinet a la escolástica se basa, al igual que la de Martí, en que ante una humanidad que iba progresando, persistían los dogmas y reglas inmutables en la enseñanza. Es por ello que desde sus técnicas perseguía el propósito de propiciar el estímulo al desarrollo del pensamiento, toda vez que los niños en su escuela, con la introducción de la imprenta creaban sus propios textos a partir de las vivencias obtenidas de las llamadas “clases paseo” en las que podían observar el medio natural y humano, para poderlos llevar a la expresión oral y luego a los textos escritos.

De esta manera Freinet aboga por la adecuada enseñanza de las habilidades lingüísticas mediante métodos activos dirigidos a la movilización de los sentimientos y los argumentos del niño gracias a sus vivencias con la naturaleza y su contexto como sujeto social. Según referencias de López (2012, p.14), sobre las posibilidades de la producción del texto libre argumentó:

Comenzamos a mirar y a contar lo que pasa alrededor y un buen día cerramos los ojos, escuchamos los ruidos del bosque cercano, el canto de los pájaros y de las cigarras, el ulular de las lechuzas. Tratamos así de captar al vuelo la afluencia más o menos consciente de ideas, sentimientos, y el poema aflora. En la exteriorización de lo

que está en el niño, de reír o llorar, puebla sus sueños y le procura sensaciones inexpressables, y que son, sin embargo, lo que siente en sí mismo como lo más precioso e insustituible. En esa profundidad, el texto libre es a la vez confesión, eclosión, explosión y terapia. He aquí, en resumen, una aproximación a las riquezas que traerá el texto libre cuando ustedes hayan abierto las compuertas y hayan restablecido los circuitos.

En su idea del “*tanteo experimental*” se basa en la observación a los niños y la manipulación que realizan estos para entender la realidad en la que viven, pronunciándose así por su expresión libre como sujetos importantes que están presentes en todas sus técnicas, que constituyen la base de su modelo de enseñanza.

Para Freinet la escuela requería ser activa en la que los niños debían tener una participación máxima que se limitaba a la manipulación y al movimiento. Como se señala en el ya referido texto Maestros, él decía: “*La verdadera solución para superar la crisis de la enseñanza es una educación por y para el trabajo. El trabajo será el gran principio, el motor impulsor (...) la actividad de donde se derivan todas las adquisiciones*” (1971, p. 265)

La escuela activa para Freinet significa que el niño actúa como agente y sujeto principal del trabajo escolar, de un modo responsable y eficaz, que realice la vida armónicamente, con libertad, pero en función de sus necesidades vitales y en un ambiente adecuado en el que surjan motivos atractivos, donde su interés se halla perfectamente integrado al interés de los demás en virtud de la ayuda mutua y de la cooperación.

En la escuela primaria cubana actual si bien, se han cosechado logros en algunos de los reclamos realizados por ambos pedagogos, como por ejemplo el de suprimir la enseñanza tradicional y memorística, puede considerarse que está vigente la necesidad de continuar perfeccionando las vías para promover la enseñanza y el aprendizaje activo, en su carácter educativo, el protagonismo escolar, en los principios que deben orientar cada vez mejor al maestro para acercar más la escuela a la vida y a las necesidades cognitivas y afectivas de los escolares.

Una de las exigencias básicas que se promueven en la escuela desde los primeros grados, es el protagonismo escolar, que se traduce justamente en la proyección de la clase en correspondencia con el diagnóstico, particularmente con las potencialidades de los escolares. Asimismo con la concepción de la tarea y de los métodos de enseñanza - aprendizaje encaminados a la estimulación del desarrollo intelectual y afectivo - motivacional de cada escolar. Todo esto se concreta en la guía para la planificación y observación de clases elaboradas a estos efectos por el Ministerio de Educación en Cuba. (Ministerio de Educación, 2014).

2.3. Principios básicos: vínculo estudio - trabajo y unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Como se pudo apreciar en las referencias de Freinet antes analizadas se hace alusión al trabajo como uno de los principios básicos de su propuesta pedagógica integrada a sus postulados de la escuela activa, en la que valora todas sus potencialidades educativas para la formación moral. Este principio se concreta fundamentalmente, en la introducción de la imprenta y el trabajo con los textos libres, donde tiene en cuenta la unidad de lo instructivo y lo educativo, así como el vínculo teoría - práctica, estudio - trabajo.

En el pensamiento pedagógico martiano se delinear bien estos dos importantes principios educativos vigentes en la Pedagogía cubana, concebidos por él, elementos claves en la preparación del hombre para la vida y su educación moral. Alrededor de estos principios señala: *“Ventajas físicas, mentales y morales vienen del trabajo manual.” El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos.* (Martí, 1965, p.389).

En cuanto a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo el apóstol afirmó: *“Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por cualidades inteligentes.”* (Martí, 1963, p.375)

En la propuesta educativa freinetiana existe también una preocupación por el mundo afectivo del niño al enfatizar en las reacciones emocionales de este ante el autoritarismo del maestro. En esta dirección Freinet formula la siguiente sentencia, referida por Domínguez y Martínez (2001, p.86): *“Todo mandato autoritario es un error”*. A partir de esta idea realiza sugerencias educativas al maestro como por ejemplo:

1. Orientar, en vez de mandar.
2. Sugerir, en vez de ordenar.
3. Señalar caminos, en vez de imponerlos.

En correspondencia con estas ideas se conoce la máxima martiana acerca de que el *mejor método educativo es el amor*, en oposición a todo procedimiento de autoritarismo tanto en la familia como en la escuela.

Es válido destacar que las ideas educativas de Freinet llegan a Cuba durante la década de los años 40, mediante la poderosa influencia de la llamada Escuela Nueva, introducida por los republicanos españoles exiliados en el país. Especial mención de reconocimiento, por lo mucho que aportó a la escuela cubana, merece Herminio Almendros, quien introdujo en el país las ideas de este pedagogo y el uso de la imprenta escolar. En estos años, cobró auge también, la enseñanza de la composición libre, que tenía como objetivo propiciar el interés por escribir, y se basaba en despertar la motivación y la creatividad.

El análisis realizado ha permitido reflexionar acerca de algunas ideas educativas de José Martí y Célestin Freinet, en las que es posible reconocer puntos de coincidencia y continuidad, a partir de los cuales se precisan los inminentes cambios que debían producirse en la escuela para acercarla a las exigencias sociales del momento histórico que les tocó vivir a cada pedagogo.

En la concepción desarrolladora de la enseñanza, el aprendizaje y la educación que asume la escuela primaria cubana actual, se aprecia la vigencia de las ideas educativas analizadas de ambos pedagogos. Se hacen evidentes desde el fin y objetivos que se persiguen en esta escuela, en los que se integra lo instructivo y lo educativo, así como lo cognitivo y lo afectivo. Esto se manifiesta en la precisión de los conocimientos, habilidades, los sentimientos, cualidades y valores que se deben lograr en cada grado, momento del desarrollo y en el nivel educativo.

En las exigencias didácticas se destacan el protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, la organización del proceso de enseñanza – aprendizaje y la concepción y formulación de la tarea. A partir de las mismas se ofrecen orientaciones para la estructuración didáctica del proceso de manera que se potencie el desarrollo integral, con énfasis en el pensamiento y los valores. Se da gran atención al dominio de las características psicológicas de los escolares: sus motivos, intereses y necesidades y al clima psicológico favorable mediante el establecimiento de adecuadas relaciones maestro-alumno-grupo, alumno-alumno-grupo y a la organización de actividades colectivas que fomente el trabajo cooperativo.

De igual forma en las características del proceso de enseñanza – aprendizaje de este nivel educativo se declaran: su carácter social, individual, activo, de colaboración, reflexivo, regulado y significativo (Rico & Santos, 2004), las que armonizan con las exigencias didácticas y connotan las transformaciones que se han de lograr en la dirección del proceso.

La vinculación del estudio con el trabajo es un principio que hoy en la escuela primaria penetra el currículo mediante la asignatura Educación Laboral, en la que los escolares aprenden trabajos manuales con diferentes materiales: papel, cartón, tela y metal. También realizan labores de cocina y se integran a las actividades extradocentes y extraescolares que se salen del marco de la vida escolar, para trascender a la comunidad e integrarse activamente a su transformación y a mejorar las condiciones socioambientales. En este propósito los escolares desde su organización de pioneros alcanzan autonomía y responsabilidad.

El huerto escolar es una de las variantes en las escuelas que tienen condiciones para crear una pequeña parcela en la que cultivan productos para contribuir a su propia alimentación y lo más importante, para educar el respeto a los trabajadores y fomentar la mentalidad de productores y no solo de consumidores.

3. CONCLUSIONES

En el estudio realizado acerca del pensamiento pedagógico de José Martí y Célestin Freinet se ha revelado la estrecha relación entre las ideas de ambos pedagogos que aunque no están unidos en el tiempo, si tienen lazos de comunidad que se encuentran en la concepción de una educación humanista centrada en el niño como sujeto activo, de su proceso de formación, así como en su visión renovadora de la escuela en función de la formación integral como vía de preparación para la vida y el trabajo.

Las ideas educativas de ambos pedagogos cobran vigencia y actualidad en la escuela primaria cubana que se rige por una concepción desarrolladora fundamentada en exigencias, características y principios basados en ideas de avanzada acerca del aprendizaje activo, potenciador de lo educativo y de la formación integral de la personalidad de los escolares.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello, J., Gil, Y., Jiménez, P. y Vera, L. *Obras de Freinet*. (6 de abril de 2012). Recuperado de <http://yanethbello.blogspot.com/2012/04/obras-de-freinet.html>
- Caballero, E. (2009). *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Célestin Freinet. *Biografías y vidas, 2004 - 2015*. (6 de abril de 2012). Recuperado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freinet.htm>
- Domínguez, M. y Martínez, F. (2001). *Principales modelos educativos de la educación preescolar*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Esquivel, C. (31 de enero de 2013). *La presencia de José Martí en Francia*. Recuperado de <http://martianos.ning.com/profiles/blogs/la-presencia-de-jos-mart-en-francia-por-carmen-esquivel>
- La escuela cubana y la enseñanza de la lengua: Una mirada desde nuestras raíces*. (Modificado 2 de septiembre de 2015). Recuperado de <http://www.bimestrecubana.cult.cu/ojs/articulo.php?id=125>
- López, G. (2012). *Las técnicas Freinet y su legado para la educación actual en Apuntes sobre la Pedagogía crítica: Su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*. Vol. 2. Capítulo III. Recuperado de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/>
- Martí, J. (1963). *Obras Completas*. Tomo 10. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1963). *Obras Completas*. Tomo 13. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1963). *Obras Completas*. Tomo 11. (pp. 80-86). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1965). *Obras Completas*. Tomo 8. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1963). *Carta a María Mantilla del 2 de febrero de 1895. Obras Completas*. Tomo 20. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1963). *Obras Completas*. Tomo 19. (1963). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. *Obras Completas*. T 8. (1965). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Ministerio de Educación. (2014). Resolución Ministerial 200/2014.
- Ministerio de Enseñanza General. (1971). *Maestros*. La Habana: Pueblo y Educación.

Peñate, P. F. (2014). *Educación Laboral para la Licenciatura en Educación Primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ramírez, M. P. (2012). José Martí y su labor como pedagogo. EFDeportes.com No 17. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>

Rico, P., Santos, E. M., Martín-Viaña, V., García, M., Castillo, S. et al. (2008). *El modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rico, P. y Santos, E.M. (2004). *Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Cartas al maestro*. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

Socarrás, S. y Sánchez, S. (2010). Ideas pedagógicas martianas y su vigencia en el sistema educacional cubano. *Rev Hum Med* v.10 n.3 Ciudad de Camagüey sep.-dic.

FREINET EN LA ENSEÑANZA DE LOS MAESTROS DEL SIGLO XXI

Andreu Serret Segura
Manuel Martí Puig
Raquel Corbatón Martínez
Universitat Jaume I

RESUMEN

Este artículo muestra la relación entre los postulados freinetianos y el uso de estrategias innovadoras como las historias de vida y los grupos de discusión en los estudios del grado de maestro. Las ideas de Freinet se ven patentes en el uso de estas metodologías y nos muestran la necesidad de tenerlas presentes para la formación de los futuros maestros. El cambio metodológico debe empezar desde la propia formación universitaria para posibilitar, de este modo, una figura docente más acorde a un modelo educativo alternativo al tradicional que posibilite el cambio y la posterior mejora del mismo.

PALABRAS CLAVE

Freinet - historias de vida - grupos de discusión - futuros maestros - metodología

ABSTRACT

This paper shows the relation between Freinetian's postulates and the use of innovative strategies such as life history and discussion groups in the studies of Teacher's Grade. Freinet's ideas are evident in the use of these methodologies and show us the need to keep them in mind for the training of preservice teachers. The methodological change must start from university education to enable itself a more consistent such as an alternative to a traditional teacher education model that enables change and further improvement the same teacher figure.

KEYWORDS

Freinet - life histories - discussion groups - preservice teachers - methodology

1. INTRODUCCIÓN

El artículo que ahora se presenta nace gracias a una experiencia llevada a cabo por los alumnos de primero de Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad Jaume I de Castellón. La iniciativa, impulsada desde el área de Teoría e Historia de la Educación, tiene como base una estrategia didáctica que se está llevando a cabo desde hace tres cursos. Dicha actividad consiste en la utilización de Historias de Vida (HV) de maestros jubilados por parte del alumnado. Para realizar la actividad los estudiantes se organizan mediante grupos cooperativos donde cada miembro tiene un rol determinado con la intención de que no se generen relaciones de dependencia entre ellos.

Tras la realización de las HV es mucha la información de la que se dispone y mucho el peso que la experiencia ha dejado en el alumnado. Con la intención de debatir, compartir y reflexionar alrededor de éstas, se consideró interesante realizar grupos de discusión formados por los propios alumnos que pasaron de ser investigadores a ser el objeto de investigación, posibilitando que emergiese su voz opinando y mostrando sus puntos de vista.

De esta manera, una vez analizados los resultados del grupo de discusión, se puede apreciar que el proceso llevado a cabo comparte muchos de los rasgos que el pedagogo Célestin Freinet proponía en el pasado siglo, tal y como mostraremos gracias a las reflexiones de nuestros alumnos.

2. LA FIGURA DE FREINET

Célestin Freinet nació en el año 1896 en la población de Gars, situada al sur de Francia. De familia humilde y con pocos recursos, sus primeros años los pasó junto a sus padres quienes se dedicaban al pastoreo y la explotación de los escasos recursos que les ofrecía la tierra. Todo esto provocó que Freinet creciera en un ambiente rural, en continuo contacto con la naturaleza, hecho que lo acompañará el resto de su vida y que quedará impregnado en buena parte de sus obras. Tal y como afirma González (2011) es precisamente de este ambiente de donde surgen sus fundamentos pedagógicos.

Centrándonos en este ámbito, hay que destacar que las estrategias y técnicas que utilizaba tienen su origen en una práctica conjugada en la mayoría de ocasiones con una fuerte dosis de acercamiento a la realidad, donde el medio y el interés se convierten en los principales protagonistas. Seguidamente hacemos una breve recopilación de los principios que, según Chourio (2008), son los fundamentales y describen la pedagogía freinetiana:

- **Expresión, comunicación y creación.** Hace referencia a las funciones prioritarias del individuo que le permiten construirse como persona. Estaríamos hablando de una idea muy similar a la que González (1988) califica como “impulso vital” y que tiene que ver con la característica del ser vivo que lo impulsa a crecer y ascender cada día.
- **Tanteo experimental:** El aprendiz cuenta con unos conocimientos adquiridos que lo catapultan hacia nuevos saberes, hacia nuevos descubrimientos y retos que llevan asociados un amplio abanico de habilidades y potencialidades como el espíritu crítico, la reflexividad o los métodos de análisis y de síntesis.

- **Vida cooperativa y participativa:** El sujeto aprende a realizar tareas de manera autónoma pero este aprendizaje es mucho más rico y potente cuando se realiza de manera colectiva. En este sentido, aspectos como el trabajo en equipo y la cooperación tienen mucho que decir, porque además de convertirse en una vía positiva para todos, lleva intrínsecos valores humanos tan importantes como el respeto, el compromiso o la responsabilidad.
- **Relación vida/escuela:** Constantemente Freinet alude a la relación vida cotidiana-enseñanza y viceversa, considerando que ambas aportan cosas entre sí y que a menudo se pueden retroalimentar. Para este pedagogo las observaciones cotidianas pueden ser perfectamente utilizadas a la hora de explicar contenidos relacionados con la matemática o la geografía.

Al igual que Monteagudo (1988) y Chourio (2008) consideramos oportuno no olvidar que los principios Freinet llevan asociados también importantes consecuencias pedagógicas entre las que se encuentran algunas como la autonomía, la oposición al adoctrinamiento, la responsabilidad o la socialización. Hablamos, por tanto, de una escuela que da la palabra a los alumnos, una escuela crítica, creativa y, en consecuencia, investigadora. Una escuela con un claro sentido de la formación integral de las personas (García, 2010). Para posibilitar esta nueva forma de enseñanza es necesario que la formación universitaria de los futuros docentes contemple experiencias y corrientes pedagógicas como las freinetianas.

3. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA E HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

Aproximarse a una realidad “desde dentro” o “desde la distancia” proporciona distintas visiones y perspectivas de esta realidad. En el caso de la investigación cualitativa, dicha aproximación tiene lugar desde dentro y teniendo en cuenta a las personas implicadas y comprometidas en estas realidades (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). La investigación cualitativa se interesa por comprender el fenómeno social, desde la visión de la propia persona y además tiene en cuenta el significado afectivo que para ésta tienen las distintas cosas, situaciones, experiencias o relaciones (Chárriez, 2012).

En este tipo de investigación, los datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo realiza día a día con el objetivo de vivir y sobrevivir (Ruiz, 2012). Podemos decir, por tanto, que la investigación cualitativa pretende reflejar una realidad a partir de las contribuciones de las personas que la integran.

Además, los estudios cualitativos siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos objeto de estudio, quienes más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituye la esencia de aquello que se investiga (Berríos, 2000).

Por otro lado, la investigación cualitativa cuenta con diferentes metodologías para llevar a cabo sus investigaciones, el artículo que ahora nos ocupase centra en la investigación biográfico-narrativa. Esta metodología sitúa

a los informantes en el núcleo central del proceso de investigación, basándose en cuestiones subjetivas y asuntos vitales obtenidos a través del relato. Esto permite captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones o enunciados factuales (Bisquerra, 2009).

Además, en este tipo de investigación, el investigador también juega un papel destacado. Así bien, la investigación narrativa no es sólo el conocimiento que genera, sino la capacidad del investigador para dar cuenta, de manera minuciosa y exigente, de lo que fundamenta las decisiones que va tomando y de las relaciones que establece en el proceso de escritura (Hernández y Rifa, 2011). Es en este momento de toma de decisiones y explicación de la construcción del relato donde hay que tener en cuenta aspectos como la reflexividad de la que hablan Macbeth (2001) y Kincheloe y Berry (2004) ya que se juegan un papel fundamental y afectará al resto del proceso investigador.

Dicho esto, nuestra investigación va un paso más allá en cuanto a niveles de concreción se refiere y utiliza las historias de vida como estrategia de recogida y análisis de la información. En este sentido, Jones (1983) afirma que de todos los métodos de investigación cualitativa, tal vez éste sea el que mejor permita a un investigador conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea.

Las historias de vida se constituyen en una herramienta sumamente útil para la comprensión de la realidad puesto que abordan el problema de lo social desde el sujeto mismo, ofreciendo de esta manera una visión mucho más amplia y adecuada a la complejidad del ser humano y su modo de vida (Fernandez y Ocando, 2005). Además, ofrecen una perspectiva metodológica que permite conectar las narrativas personales y biográficas con su contexto sociocultural, histórico e institucional (Hernández, Sancho y Rivas 2011). Siendo precisamente esta conexión la que contribuirá a hacer posible que lo individual pueda convertirse en colectivo. Como indican Bretones, Solé, Alberich y Ros (2014) las historias de vida no son únicamente un producto de la memoria personal, sino que lo son también de la memoria colectiva y social.

Hablamos por tanto, de una metodología donde las experiencias y opiniones de la gente se enlazan las unas con las otras, al mismo tiempo que el investigador cuenta con un papel participativo, activo y dinámico. Este hecho, nos da la posibilidad de leer entre líneas los distintos relatos y testimonios, cosa que nos abre las puertas a un interesante campo de interpretación y a la posterior extracción de conclusiones.

Por último destacar que las HV llevadas a cabo en nuestra investigación, concretamente a docentes jubilados, se han desarrollado mediante entrevistas no directivas o no estructuradas, siendo los estudiantes del grado de maestro los que han desarrollado el rol de investigador. Estas entrevistas tienen como principal objetivo obtener su relato experiencial a lo largo de la carrera docente (Sancho, 2011). Establecemos por tanto, que la forma narrativa del discurso no se ha limitado a describir los acontecimientos sin una reflexión previa, cosa que ha posibilitado en la personas entrevistadas “plantearse, describir sus relaciones, explicar las razones por las que actúan, describir el contexto de las acciones y las interacciones y elaborar juicios sobre las acciones” (Bertaux, 2005).

Las HV utilizadas dentro de la enseñanza universitaria, posibilitan que el alumnado del grado de maestro conozca una metodología nueva que se presenta como alternativa a la cuantitativa. Esta metodología cualitativa facilita el aprendizaje de los conocimientos teóricos propios de la asignatura de Historia de la Educación, a la vez que produce un cambio en sus expectativas de vida.

4. GRUPOS DE DISCUSIÓN

Los grupos de discusión son una técnica de carácter cualitativo que recurre a la entrevista realizada a un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el tema de investigación. Estos constituyen una técnica ampliamente validada por la comunidad científica, que proporciona la perspectiva de los protagonistas, contrastando opiniones y puntos de vista de personas reunidas por un motivo común. Es decir, pretenden comprender un fenómeno desde la perspectiva de los propios implicados (Sánchez y Murillo, 2010). Es por ello, que la composición, estructura y objetivos del grupo de discusión se conforman en un tiempo y un espacio determinado.

Esta técnica capacita al investigador para alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad que les rodea. La intención de los grupos de discusión, en ocasiones también conocidos como focales, es promover la autoapertura entre los participantes y al mismo tiempo generar un discurso grupal para identificar las distintas tendencias y regularidades en sus opiniones (Bisquerra, 2009).

Respecto a la manera de funcionar, cabe destacar que el grupo está dirigido por un moderador que plantea los temas en forma de preguntas abiertas y que se encarga de supervisar el desarrollo del encuentro. Algunos teóricos como Russi (1998), prefieren llamarle investigador, ya que cumple también esta función y no únicamente la de dirigir la sesión. En esta dirección, autores como Cáceres (2013) manifiestan que la investigación a través de los grupos de discusión no está sostenida como estrategia estática o algorítmica, sino que se organiza estratégicamente de acuerdo a los intereses del investigador y a las problemáticas básicas que orientan su campo de actuación. En nuestro caso, el ámbito de la práctica docente.

En referencia al número de participantes, se recomienda que estos sean lo suficientemente pequeños para dar la oportunidad a cada miembro de compartir su discernimiento y suficientemente grandes como para promover la diversidad de percepciones (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). Por regla general, los grupos suelen contar con un mínimo de cinco integrantes y un máximo de diez. En este sentido, es interesante que entre los miembros del grupo de discusión confluyan características de homogeneidad pero también de heterogeneidad, con el fin de presentar características comunes pero también perspectivas diferentes (Huertas y Vigier, 2010). En cuanto al tiempo de duración, autores como León y Montero (2002) recomiendan no alargar las sesiones grupales más de noventa minutos, si bien no es difícil entender que este aspecto puede variar en función de las características que presenten los componentes que integran los grupos.

Finalmente, entre las ventajas que ofrecen los grupos de discusión consideramos interesante destacar algunas de las que a nuestro juicio son más importantes y que han hecho que apostásemos por esta estrategia a la hora de llevar a cabo esta investigación: los grupos de discusión sitúan a los participantes frente a situaciones reales y naturales, poseen una alta validez subjetiva, son ágiles en la producción de resultados y son un excelente escenario que se va enriqueciendo a medida que avanza el proceso de investigación.

5. EXPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La asignatura troncal de Historia de la Educación Contemporánea, dentro del primer curso del grado de maestro, tiene como objeto de estudio mostrar las ideas y estructuras educativas que se han desarrollado a lo largo de las diversas etapas del devenir histórico durante los siglos XIX y, especialmente, XX. La historia de la educación, por tanto, se puede entender como elemento de una historia cultural amplia pero indispensable para situarla enseñanza y la educación en un contexto propio. Dicho esto, el conocimiento histórico debe ser utilizado para construir una teoría que sirva para optimizar la práctica pedagógica, más que para ofrecer respuestas directas a problemas actuales. Teniendo en cuenta estos aspectos, la utilización de las HV dentro de la asignatura se ve totalmente respaldada y se presenta como una herramienta idónea para conseguir los propósitos enunciados.

La asignatura se apoya en la utilización del aprendizaje cooperativo. Esta metodología lleva asociados valores educativos como el trabajo en equipo o la cooperación. Por este motivo apostamos por la formación de grupos cooperativos de cinco miembros cada uno. La creación de los grupos tiene lugar en las primeras sesiones, al mismo tiempo que se explica en qué va a consistir la actividad, para favorecer así, que la toma de decisiones acerca del desarrollo del futuro trabajo nazca de manera consensuada y reflexionada por todos los componentes.

Los grupos tienen como principal objetivo organizarse y decidir cómo van a diseñar su plan de trabajo dentro del cual la primera tarea es localizar al maestro jubilado que van a entrevistar. La asignación de roles implica definir funciones que cada alumno va a adoptar dentro del grupo, su éxito depende de la implicación de cada uno de sus miembros. El desarrollo de la actividad lleva implícito la realización de muchas tareas como pueden ser la preparación de las preguntas, la grabación y transcripción de la entrevista, la selección e interpretación de las partes más relevantes, etc.

La redacción del acta de trabajo de cada una de las sesiones deja constancia de las tareas realizadas por cada miembro del grupo. Esto implica, en la práctica, una mayor responsabilidad y compromiso con los trabajos asignados a cada estudiante dentro del grupo.

La huella dejada por las HV que han realizado en esta actividad es interesante destacarla por la impresión causada y las reflexiones generadas en los estudiantes. Por esto se profundizó en la experiencia dando un paso más allá y se realizaron grupos de discusión integrados por los mismos alumnos que habían realizado las HV. Hay que destacar que dichos grupos de discusión

fueron grabados de manera audiovisual para así dejar constancia de la información tratada y facilitar el posterior análisis.

El objetivo principal de los grupos de discusión era ver los efectos generados por el uso de las HV en los estudiantes de la asignatura. Para ello se crearon tres grandes ejes que determinaron la forma de trabajar, que son: qué les habían aportado las HV a nivel académico, a nivel personal y la concepción de las HV como metodología docente. Cabe destacar que las discusiones generadas dentro de estos tres ejes fluían desde el alumnado y en ningún caso el investigador realizó ninguna pregunta concreta.

La investigación mostrará que los efectos que produce el uso de las HV en el alumnado mantienen una relación directa con los principios que Freinet proponía en sus postulados.

6. RESULTADOS

Llegados a este punto, consideramos mucho más rico y oportuno que sean los propios alumnos quienes nos cuenten de primera mano aquello que han vivido y experimentado. Mostramos a continuación las reflexiones de los grupos de discusión tras las cuales hemos establecido relaciones con los postulados Freinetianos.

"Ya no son los típicos historiadores y teóricos que dicen muchas cosas, pero que luego no son ellos los que lo llevan a la práctica. O incluso los políticos que dicen vamos a hacer esta reforma y la mayoría de veces no conocen para nada el tema... Ella ha intentado hacer cambios en la educación pero desde dentro, porque ella siempre ha estado implicada en el aula. Y eso claro te hace ver las cosas desde otro punto de vista"

Estas palabras hacen referencia a los distintos agentes educativos implicados en la mayoría de veces en los procesos de enseñanza. Habla de historiadores, de teóricos, incluso de políticos, para seguidamente realizar una reflexión muy freinetiana e introducir el concepto práctica. El conocimiento de la realidad a través de la práctica en primera persona, junto con el bagaje que la acompaña, está directamente relacionado la idea de "tanteo experimental", anteriormente mencionada. Esta alumna le da gran importancia a este hecho ya que, por una parte, es ella la que desarrolla la actividad y, por otra, adquiere un conocimiento con una posibilidad de aplicación futura que tiene visos de mejorarla como maestra.

"Cada historia es una experiencia y detrás hay experiencias muy interesantes. Te llega mucho más lo que te cuenta esta gente que lo que pone en los libros. Sin lugar a duda, a partir de su experiencia esta gente nos puede aportar muchas cosas"

Las historias de vida se convierten en una herramienta idónea a la hora de ensalzar aspectos como la experiencia y la transmisión de conocimientos. Eso sí, identificando esta última, desde una perspectiva alejada a la tradicional, rompiendo con los prejuicios generados en el campo educativo desde hace siglos y apostando por la motivación como motor de los procesos de aprendizaje. Por otro lado, haciendo referencia al concepto de experiencia, son

dos las vertientes o puntos de vista que la realización de las historias de vida nos permite abordar. En primer lugar, una idea de experiencia relacionada con el bagaje de conocimientos, con todo aquello que aporta el paso de los años y el enfrentarse a nuevos desafíos cada mañana. Estaríamos hablando de la experiencia generada a partir de las vivencias de los maestros jubilados protagonistas de las HV. En segundo lugar, el concepto de experiencia implica experimentar, lo que abarca la dimensión de observar, de probar e incluso de sentir la realización de una acción. Se trataría de una dimensión alejada de los libros de texto en la que el protagonismo recayese en la práctica y la experimentación tal y como se da en los alumnos durante las HV.

“Yo llegué un punto en la entrevista que hasta me emocioné porque veía la forma en la que esta mujer se implicaba, pero ya no solo con los alumnos sino también con la familias, como los quería a todos tanto, que era una gozada, los veía como a su familia. Y a mi todo eso me llegó y me emocionó. Me pareció muy bonito y considero que esta profesión debe ser algo más que solo dar un temario. También implica el volcarse con los alumnos al cien por cien”

Al mismo tiempo, hemos de tener en cuenta todo aquello que lleva consigo la realización de las HV. En este sentido, es muy interesante destacar toda esa parte emocional o sentimental que lleva implícita. En la mayoría de casos, estamos hablando de una implicación emotiva recíproca, es decir, que tiene lugar tanto en el entrevistador como en el entrevistado. A menudo la persona entrevistada recuerda con emoción y nostalgia su etapa como docente, de manera que ese afloramiento de sentimientos también cala en el alumno que escucha e interpreta esas palabras. Unas palabras que van más allá de las palabras, ya que en muchas ocasiones van acompañadas de recuerdos, de silencios, de voz entrecortada, etc. que hacen la experiencia mucho más rica y significativa. Es en este momento donde muchas veces aparece la idea de implicación, de vocación, de pasión... y aquí Freinet también tiene mucho que decir. Según él, tanto desde el punto de vista personal como desde el punto de vista social, el maestro tiene que sentir un profundo apego a su oficio, considerándolo el propio pedagogo, el más bello de los oficios.

“Yo creo que la entrevista nos aporta ejemplos y aplicaciones prácticas... porque a lo mejor tu ahora estas más verde y no se te ocurren algunas cosas y esta mujer con la experiencia de los años te puede “abrir los ojos”... y que te diga prueba de hacer esto y esto otro que también funciona”

Las HV conjugan a la perfección otra de las finalidades básicas de la empresa freinetiana, como son aquellas encaminadas a ofrecer nuevas vías de actuación respecto a los modelos educativos vigentes. En este sentido las HV posibilitan un nuevo campo de acción donde teoría y práctica se retroalimentan mutuamente y no de manera opuesta como sucede en la mayoría de casos. Una profesión como la del docente necesita de contenidos teóricos, pero estos carecen de sentido si no se ven manifestados en la práctica. Planteamos con las HV un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene su origen en la propia práctica docente, que es analizada y cuestionada por los maestros jubilados y

que finalmente es ofrecido a unos futuros docentes, los cuales lo añaden a su bagaje.

“A nivel personal a mi me ha motivado, nos contó todo lo que ha hecho, como ha innovado, participado en proyectos. El hecho de que hubiese trabajado en una escuela de adultos también te hace plantearte cosas. Y a mi todo eso me motiva y en cierto modo querer ser igual, parecerme a ella”

Una de las principales finalidades de Freinet es ofrecer alternativas a los modelos escolares existentes (González, 1988). En esta línea el uso de las HV dentro del currículum docente posibilita que los futuros maestros vean una nueva forma de trabajar. El hecho de haber conocido la experiencia de una persona comprometida con su trabajo despierta en el alumnado el compromiso y la motivación por su futura profesión.

“A parte te entran ganas de decir: ¡Quiero coger una clase! A partir de la experiencia de otras personas, puedes escoger lo que tú consideras mejor, esto me gusta, esto no me gusta, esto puede funcionar...”

Este aspecto es fundamental ya que como manifiestan muchos alumnos el hecho de realizar la HV ha desencadenado en ellos una ratificación en la elección de la carrera. Muchos son los que eligen la carrera de Magisterio sin estar seguros al cien por cien de su decisión. Aunque bajo nuestro punto de vista el calibrador de esta elección es la realización de las prácticas, consideramos muy importante que actividades de esta índole ayuden a los alumnos a hacerse una idea de su futura realidad y puedan ayudar a reforzar sus ideas previas. Al mismo tiempo, el hecho que los futuros maestros se planteen que existe un amplio abanico de posibilidades a la hora de llevar a la práctica la tarea docente y que la elección de éstas va a depender de sus consideraciones y opiniones se convierte en un escenario lleno de posibilidades donde el espíritu crítico y la capacidad de reflexión tienen un papel más que destacado.

"Al hacer diferentes preguntas y sobre diferentes temas también nos permite saber la opinión de otras personas que han vivido un momento histórico diferente al nuestro. Algunas que nos pueden parecer bien, otros no tanto y al fin y al cabo una manera más de hacer caso a nuestra opinión, construir nuestros pensamientos y contar con argumentos claros para posicionarnos "

Las HV de maestros jubilados posibilitan la entrada en el terreno de las diferencias en función del momento histórico. Sin duda, el hecho de llevar a cabo esta experiencia, hace plantearse en los alumnos otras realidades y utilizar otros puntos de vista para entender algunas situaciones o decisiones. El hecho de conocer el pasado siempre es interesante para entender y enfocar el presente, además nunca se sabe si algunos de los problemas o enigmas del siglo XXI, tengan sus repuestas en el pasado.

7. CONCLUSIONES

El uso de una metodología cualitativa, como es la biográfico-narrativa, plasmada, en este caso, en las HV, hace posible mantener vivos los principios freinetianos en la educación del siglo XXI.

Considerando la agrupación realizada por Chourio (2008), podemos ver que la expresión, comunicación y creación están presentes en esta metodología. La HV posibilita, por una parte, la expresión y comunicación de los conocimientos plasmados en la voz de la experiencia y, por otra, la creación de los nuevos conocimientos en los futuros maestros.

En segundo lugar, el alumnado es protagonista de su aprendizaje siendo el actor principal de la experiencia en la que el profesor pasa a desempeñar un papel de guía. El tanteo experimental manifestado por Freinet se basa en la experimentación como fuente de aprendizaje y la realización de tareas alternativas al libro de texto, ya que “la experiencia por tanteo es imprescindible en la especie humana, pues es ella la que ha hecho posible fenómenos tan complejos como la ciencia, la técnica, el lenguaje y la escritura” (González, 1988).

La vida cooperativa y participativa, tercer principio freinetiano plasmado en este trabajo, es la base de la experiencia que se muestra ya que siguiendo los postulados del aprendizaje cooperativo se distribuyen los roles, se trabaja en equipo y se realizan actas de trabajo de cada una de las sesiones en las que el grupo se reúne para desarrollar la tarea. Esta redacción potencia el compromiso y la responsabilidad de sus miembros. Asimismo también se desarrolla la socialización intrae intergeneracional. La primera de ellas es entre los propios estudiantes y, la segunda, entre la persona entrevistada y ellos mismos.

Por último, el principio de relación entre la vida y la escuela, tiene lugar mediante los grupos de discusión y las HV. El protagonista de la HV es el que establece la relación entre la realidad y el mundo académico propiciando un nexo de unión y comprensión entre la teoría y la práctica. El intercambio de ideas entre el alumnado, mediante los grupos de discusión, hace posible la aceptación o refutación de ideas propias.

En cuanto a la oposición al adoctrinamiento, idea defendida por Freinet, esta forma de adquirir los conocimientos muestra que el docente en ningún momento marca ninguna línea a seguir sino que son los propios alumnos los que generan su propio discurso que, confrontado con el del resto de grupos, posibilitará el nuevo corpus de conocimiento.

Las HV y los grupos de discusión constituyen una herramienta relacionada directamente con las técnicas de Freinet. Lo interesante es la suma de todo el proceso en el que la simbiosis entre ambos los sitúa como alternativa a metodologías tradicionales.

El pedagogo y maestro francés, constituye una referencia básica en el panorama educativo actual, debido entre otros aspectos, a la calidad de sus contribuciones en la mejora de la práctica escolar. En sus aportaciones, además de los aspectos educativos y didácticos, se desprende un profundo pensamiento social y psicológico que sigue siendo básico para conseguir un nuevo modelo educativo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berríos Rivera, R. (2000): *La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra S.L.
- BisquerraAlzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bretones, E., Solé, J., Alberich, N. y Ros, P. (2014). Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 72-84.
- Cáceres, M. (2013). El grupo de discusión como estrategia para la profesionalización docente. *Revistadecoperación.com*. Número 2.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, Volumen 5, Número1.
- Chourio, J. A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de CélestinFreinet. *REDHECS, Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, 48-55.
- Fernández, O. y Ocando, J. (2005). La búsqueda del conocimiento y las historias de vida. *Omnia, Vol.11*. Universidad de Zulia, Venezuela.
- García, R. (2010). La pedagogía de CélestinFreinet: El educador. *Revista de la Educación en Extremadura*.
- González-Monteagudo, J. (1988). CélestinFreinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la escuela*, 6, 51-61.
- González-Monteagudo, J. (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en CélestinFreinet. *Revista da FAEEBA*, 36(20), 69-78.
- Hernández, F. y Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Rivas, J. I., Sancho, J. (2011) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Universidad de Barcelona.
- Huertas, E. y Vigier F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*. Número 2.
- Jones, G. R. (1983): *Life history methodology*. En G. Morgan (Ed.), *Beyond Methods*. California: Sage.
- Kincheleo, J. L. y Berry, K. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research.Coneptualizing the bricolage*. Nueva York: Open University Press.
- León, O., y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill.

- Macbeth, D. (2001). <<On “reflexivity” in qualitative research: Two readings, and a third>>. *Qualitative Inquiry*, 7 (1), 35-68. <http://dx.doi.org/10.1177/107780040100700103>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida de datos y análisis de la información. En: R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 329-367.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 267-313.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En: J. Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, pp. 75-115.
- Sánchez, M. y Murillo, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de Grupos de Discusión. *Profesorado, Vol. 14*. Número 1.
- Sancho, J. M. (coord). (2011). Con voz propia: los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes. Barcelona: Octaedro.

RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ARAGÓN: ESTUDIO DE CASO DEL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA “AULA LIBRE” ENTRE 1975 Y 2012

Juan Lorenzo Lacruz
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Este artículo sintetiza un estudio de caso multirreferencial desarrollado sobre el MRP Aula Libre desde el Tardofranquismo hasta la actualidad. A partir de un estudio histórico del contexto político y social en el que surgió la renovación pedagógica se plasman sus principales materializaciones y se concretan los procesos sociológicos y epistemológicos vividos en el seno de los MRP. Las coordenadas profesionales y contextuales de la escuela pública y la educación en el medio rural aragonés promueven la asunción de unas determinadas prácticas, fundamentadas en gran parte en las técnicas Freinet, que crean un ideario pedagógico específico para Aula Libre. Estas reflexiones pretenden en suma favorecer la profundización del debate sobre la vigencia actual de la Renovación Pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Renovación pedagógica - escuela pública - educación rural - pedagogía emancipadora- activismo pedagógico

ABSTRACT

This article summarizes a multireferential case study developed on the MRP Aula Libre since the late Francoism to present. From a historical study of the political and social context, in which the pedagogical renovation arose its main materializations take shape and materializes the sociological and epistemological processes lived within the MRP. The professional and contextual coordinates of the public school and the education in the Aragonese rural environment promote the assumption of certain practices, based largely on the Freinet techniques, wich create a specific pedagogic ideology for Aula Libre. These reflections are intended to encourage the deepening of the discussion on the current validity of the pedagogical renewal.

KEYWORDS

Pedagogical renovation – public school – rural school - emancipatory pedagogy – educational activism

1. INTRODUCCIÓN

La Renovación Pedagógica, entendida como una corriente que promueve una profundización en las prácticas activas y emancipadoras en educación, ha vivido momentos históricos de diversa intensidad e influencia. Ella, como concepto con significado propio, ha sido abrazada por diversos pedagogos y docentes en la edad contemporánea. Como se puede comprobar en este monográfico, las trazas históricas de la Renovación Pedagógica han calado en el mundo de la educación y la pedagogía hasta nuestros días. En este artículo, se constatará el caso concreto de la renovación en la Comunidad Autónoma de Aragón, región con un importante trasfondo histórico en lo que a educación se refiere y escaparate de algunas de las manifestaciones pedagógicas más profundas y progresista de nuestro país.

La justificación de este artículo parte de la necesidad de revisar críticamente qué es la Renovación Pedagógica contemporánea y qué supuso para la educación es nuestro país, pues muchas veces su huella ha quedado diluida dentro de la propia historia reciente de España. Poner de nuevo en valor la acción de los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante MRP) puede aportarnos pistas y reflexiones cruciales para la educación actual, pues muchas de sus problemática siguen persistiendo y no han llegado a ser abordadas con el suficiente detenimiento y profundidad. Lejos de plantear aquí un anecdótico nostálgico de lo que significó, y significa, la Renovación Pedagógica de las últimas décadas, es preciso situar cronológicamente sus principales hitos. De este modo se puede establecer un rastreo histórico que permita arrojar reflexiones globales sobre la Renovación Pedagógica española en general y la aragonesa en particular. Además, se traerá a colación el argumentario general que ha defendido la Renovación Pedagógica con respecto a la educación y la escuela pública así como su postura en lo concerniente a la educación en el medio rural, vital en el contexto aragonés. Con todo ello, se pretende arrojar luz sobre la propuesta educativa de los grupos renovadores aragoneses y las bases ideológicas y epistemológicas que los sustentan.

En consecuencia se aborda a modo de estudio de caso histórico la vida y obra del MRP Aula Libre, uno de los principales exponentes de la renovación en Aragón y cuya actividad ha llegado hasta nuestros días. De este análisis, se extraen las notas características de su apuesta pedagógica, de clara herencia emancipadora, asociada a un amplio abanico de recursos y estrategias didácticas que dan a su labor docente un carácter específico. Uno de los principales valores añadidos del MRP Aula Libre, y que permite aproximarse de manera fehaciente a su historia, es el principal medio de expresión del grupo, su revista homónima, *Aula Libre: por una práctica libertaria en educación*, que canaliza tanto las inquietudes y reflexiones del grupo como su propia experimentación y praxis docente. Esta revista nos remite a una serie de coyunturas no estrictamente circunscritas al mundo educativo y que son una muestra de un perfil docente particular, que se nutre del constante intercambio de experiencias entre docentes y la búsqueda de nuevas metodologías. Estas reflexiones sobre la Renovación Pedagógica aragonesa provienen de la tesis doctoral "El MRP Aula Libre (1975-2000): contexto, discursos y prácticas" defendida en octubre de 2014 bajo la dirección del doctor Antonio Bernat

Montesinos del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (puede consultarse el texto íntegro en el Zaguán-Repositorio Institucional de Documentos de la Universidad de Zaragoza en: <http://zaguan.unizar.es/record/17194?ln=es#>).

2. UNA HISTORIA REVISITADA DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE ESPAÑA Y ARAGÓN

La historia de los MRP durante los últimos 40 años es un reflejo de la propia evolución del sistema educativo español y permite esbozar interpretaciones que aluden a cuestiones y elementos que desbordan el marco conceptual propio de la educación. La vigencia discursiva y práctica de los grupos pedagógicos renovadores ha ido variando con el paso de los años y se denotan distintos grados de intensidad e influencia en la sociedad y el sistema socio-cultural. Desde los primeros años de la Transición los MRP han vivido distintas etapas que a la larga han ido modificando sus propias formas de organización, trabajo en equipo así como sus postulados programáticos e ideológicos de partida. La historiografía y la producción bibliográfica centrada en la renovación pedagógica contemporánea ha abordado un análisis interpretativo que trata de arrojar luz al devenir sociológico, profesional y pedagógico de los MRP.

Sin embargo, generalmente, los estudios que abordan esta temática suelen hacerlo tomando como referencia los MRP estatales, por ello, en este artículo, se intenta establecer una aproximación general a los MRP españoles pero haciendo especial hincapié en la vida y obra de los grupos renovadores aragoneses. La Comunidad Autónoma de Aragón, adolece de análisis que revisen la intrahistoria general de sus MRP, pues a pesar de la presencia y el calado que tuvieron años atrás, su legado no ha tenido el suficiente eco mediático ni investigador, salvo por puntuales y voluntaristas esfuerzos de determinados autores y pedagogos aragoneses. A partir de estos escasos, pero inestimables aportes, se trata de conjugar aquí una historia general de los MRP españoles para descender posteriormente al caso concreto de la renovación aragonesa y el MRP Aula Libre.

La cronología de los MRP es difusa en el tiempo pues depende de la vigencia de cada uno de los grupos renovadores ante los vaivenes de la educación española contemporánea y sus propias intrahistorias personales y profesionales. De todos modos, se puede decir que su momento de máximo apogeo y visibilidad se sitúa desde los inicios de la Transición hasta los últimos años del decenio de los 80. Sin embargo, como se verá para el caso de Aula Libre y otros colectivos que han perdurado en el tiempo, existen grupos que siguen trabajando de manera más dilatada; por lo que una revisión histórica de los MRP no debe circunscribirse únicamente a la “época dorada” de éstos. Igualmente, es difícil fijar con exactitud la génesis de este *revival* pedagógico renovador en España. Algunos hitos históricos durante y con posterioridad al Tardofranquismo, como el atentado a Carrero Blanco, la muerte de Franco o la promulgación de la Constitución (Prego, 1996; Saenz, 1999), pueden servir de marcadores cronológicos generales para señalar puntos de inflexión en la efervescencia de las movilizaciones socio-políticas. En ese sentido, dentro de

la oposición democrática, los MRP se conformaron como grupos contestatarios en los distintos conflictos y coyunturas sectoriales de la educación en España. Otros acontecimientos de los 80 y los 90, como el 23F, la llegada del PSOE al poder, la entrada del país en la Comunidad Económica Europea o la firma de tratado de Maastrich anticipan el colofón de los MRP en su forma original. Dado que es difícil, sino imposible e históricamente reduccionista, situar a los MRP en unas coordenadas temporales concretas, es preciso, prestar más atención a la influencia que estos acontecimientos tuvieron sobre el desarrollo evolutivo de la renovación pedagógica contemporánea. Además es preciso conocer las materializaciones con las que los MRP jalaron las etapas en las que puede subdividirse la historia actual de España.

La influencia del contexto político, social, económico, cultural y profesional del Tardofranquismo y la Transición condicionan y sociológicamente motivan o retrotraen la intensidad y presencia de los MRP, que en última instancia, retoman “una trayectoria histórica de resistencia y compromiso social y pedagógico” (Martínez, 1998: 3). Cabe decir que los grupos pedagógicos renovadores no son sólo la respuesta *ad hoc* frente al tradicionalismo pedagógico franquista, sino que sus motivaciones constituyentes vienen tanto de una tradición de renovación pedagógica anterior, que retoman y actualizan de forma *sui generis*, así como de intercambios con el exterior y de nuevos espacios de formación y contacto internos. Por ello, se esboza aquí un breve recorrido histórico que a modo de pinceladas trata de situar a los MRP en el periodo comprendido entre la promulgación en 1970 de la LGE y la LOGSE en 1990, como periodo de los MRP por antonomasia.

2.1. Tecnocracia en educación durante el Tardofranquismo

Para entender de manera fidedigna el surgimiento de los MRP es preciso atender al contexto histórico que caracterizó a la educación durante el Tardofranquismo; con el auge del desarrollismo y la inclusión de tecnócratas del Opus Dei en los cuadros gestores de la administración. Sin embargo, hay que atender también a los acontecimientos internacionales del momento, que perfilaban nuevos conflictos y cuya influencia se dejará sentir en el ideario y la identidad de los emergentes MRP. Acontecimientos históricos como el Mayo del 68 francés, la Primavera de Praga, la oposición antibelicista frente a la guerra de Vietnam y la Revolución de los Claveles de Portugal del año 1974, supusieron acicates para la lucha de la oposición democrática progresista frente al inmovilismo del régimen.

En el contexto de la Guerra Fría, del acercamiento de relaciones entre España y la superpotencia estadounidense así como de mayor apertura a Europa, se vive desde los años 60 un relevo entre el sector tradicionalista de la dictadura y el tecnócrata en la política del país. Este proceso se traduce en la puesta en marcha de una racionalización, que si bien trata de modernizar el país, lo hace bajo la primacía de la razón técnica como atestiguan, entre otras, la Ley Orgánica del Estado de 1967, los distintos Planes de Desarrollo entre 1964 y 1975 además del Libro Blanco de la Educación de 1969, que constituyó el punto de partida para la LGE de 1970. Los ministerios de Lora Tamayo y posteriormente de Villar Palasí plasmaron la singular política tecnocrática española para con la educación. La LGE, a la larga, sentó las bases de la futura legislación educativa, inoculando en la sucesiva política educativa los

preceptos de la eficacia, el capital humano y la primacía de la modalidad educativa tecnocrática. Además ese reajuste del sistema educativo, según autores como Bernat, se inspiró en el programa educativo de la II República pero “desgajándolo de todo contenido emancipador y progresista” (2004, 114).

El Plan de Formación de 1967, la creación de los ICE y los cambios metodológicos, curriculares y de las estructuras de las enseñanzas, así como en la escolarización obligatoria y la formación, entre otras variables, transformaron un sistema educativo que partía de unas deficitarias bases previas. A pesar de los avances también planteó problemas que serán endémicos, como la formación del profesorado, la oferta educativa, la masificación y la problemática transición entre EGB y secundaria. En buena medida además, la LGE promovió el propio surgimiento de los MRP, con espacios de autoformación como las Escuelas de Verano y siendo nuevos docentes los que se incorporan al sistema educativo desde la oposición estudiantil. Las carencias formativas, estructurales y profesionales que planteó la LGE fomentó el desarrollo por parte de los colectivos renovadores de un “discurso crítico frente al estado” (Martínez, 1998).

El final de la dictadura y el consenso democrático, cuyo contexto e implicaciones no pueden ser abordados aquí, abrieron el camino para un cambio político que en lo educativo, a través del artículo 28 de la Constitución, sancionaba el derecho a la educación, la universalización de la enseñanza y suponía el cambio de un sistema educativo propio de un estado autoritario y centralizado a otro democrático, descentralizado y autonómico. La multiplicidad genealógica de esta Renovación Pedagógica no puede desligarse del contexto y todos los cambios sociales, políticos y culturales acaecidos entre 1975 y 1978. Esa combinación de factores fermentará en la búsqueda de un modelo alternativo de escuela que se nutre de otras motivaciones y luchas no estrictamente educativas.

2.2. La educación y la Renovación Pedagógica en el contexto de la Transición

En los primeros años de la Transición resulta difícil separar las reivindicaciones socio-políticas de las educativas, pues las primeras impregnaron buena parte de las esferas de la vida social española. El consenso democrático favoreció que desde las elecciones de 1977, ganadas por la UCE de Suárez, las posturas políticas se moderarán, sobre todo en lo concerniente a la izquierda parlamentaria, primando la recuperación de las libertades democráticas sobre aspiraciones sociales de mayor calado. Por su parte, los colectivos críticos de profesores, en un proceso análogo al desarrollado por las asociaciones de vecinos y de madres y padres de alumnos o el Colegio de Doctores y Licenciados entre otros, mostraban con sus demandas (gestión participativa, elección democrática de equipos directivos, participación del alumnado...) un mayor dinamismo y unas inquietudes con más amplias miras que las planteadas por las nacientes partidocracias.

El final del decenio de los 70 y principios del de los 80 será la época de la extensión de las Escuelas de Verano como nuevo espacio de formación, debate e intercambio entre docentes. Muchos de sus integrantes procedían del antifranquismo principalmente de movimientos cristianos de base, de

sindicatos, de los partidos de izquierda y de organizaciones libertarias. Así pues, es en este momento, cuando según Fernández y Rogero, “se agudiza su contestación [frente a la tramitación de la LOECE y el Estatuto del Profesorado] por la comunidad educativa, los MRP, los sindicatos de profesores y el movimiento emergente de padres/madres de alumnos y alumnas” (2001: 52). En parte, el 23F vino a acelerar dicho proceso, pues la incertidumbre creada por un retraimiento de la situación socio-política, permitió al PSOE canalizar las inquietudes sociales. Sin embargo, las expectativas generadas no tardarían en verse abortadas por la delegación social y la limitación de la participación en la vida social. La desactivación política y las esperanzas puestas en el cambio político dejaron su huella en la renovación pedagógica pues se inicia un proceso de oficialización y normalización de la misma que supuso la paulatina absorción del discurso renovador en manos del aparato burocrático.

Se produce cierto proceso de domesticación de grupos y de discursos progresistas en educación, ya que si bien el nuevo gobierno parecía defender unos postulados afines a los grupos renovadores, la década de los 80 evidenciaría el desarrollo de una fagocitación y de una doble lógica en la política educativa. Ésta, si bien postulaba un sistema educativo público, democrático y descentralizado, también abrió el camino para la inclusión del capital humano como un factor educativo determinante. Además, se incrementó la primacía de las necesidades productivas del país y la racionalización de la oferta educativa con el inicio de los conciertos educativos. Por tanto, “la inclusión de la Renovación Pedagógica y su registro en las leyes y reformas educativas a lo largo de los catorce años de gobierno socialista se queda a medio camino del objetivo referente” (Fernández y Rogero, 2001, 60).

Progresivamente se fue evidenciando que la ambivalencia discursiva de la administración educativa, por ejemplo con respecto a la escuela pública y la estatal (en la que se incluye la concertada), se alejaba de la defendida desde las Escuelas de Verano y el congreso estatal de MRP de Sevilla de 1981. Este proceso genera una desactivación del discurso más progresista de los MRP, que se plegará a la concepción socialdemócrata de la educación y se acrecentó por la integración de muchos docentes renovadores en los Centros de Profesores, los ICE y la Inspección. Además, se crea una pérdida de autonomía crítica por la nueva formación oficial planteada y por incurrir, en la mayoría de los casos de forma involuntaria, en procesos de profesionalización docente (Rogero, 2010).

Costa (2007) señala que ya desde inicios de los 80 se vislumbraban ciertos problemas para la renovación pedagógica, como la reducción de su presencia y eco social, así como en la asistencia y participación de docentes en la Escuelas de Verano y los MRP en general. Otros de los factores sintomáticos de un cambio en el seno de la renovación pedagógica fue el decaimiento del debate público sobre la alternativa democrática en la enseñanza. Esto se unía al cansancio escéptico y al auge de la nueva formación ofertada y asumida ahora desde la administración a través de la preponderancia de las áreas académicas pedagógicas y los ICE. Las Escuelas de Verano perdían en parte su razón de ser mientras se iba limitando, gradualmente, la vertiente más socio-política de la renovación. El final de la década, se caracterizó por factores como los conflictos de la enseñanza de 1988, en gran medida motivado por el escaso

estatus social del profesorado, el cual progresivamente había ido perdiendo su autonomía profesional en beneficio de decisiones técnicas superiores. En las conclusiones del X Encuentro de MRP (1988) y del II Congreso Estatal de Gandía (1989) se perfila con claridad esa dicotomía entre el discurso educativo de la Administración y los grupos renovadores.

2.3. La Renovación Pedagógica desde la LOGSE hasta la actualidad

La LOGSE, inmersa en la lógica surgida del coqueteo entre la socialdemocracia y el neoliberalismo, plantea un continuismo legislativo, que a pesar del aparente compromiso social y democrático, apenas varía las prácticas socio-educativas en los centros escolares. La LOGSE, "modelo mutante, híbrido de padre neoliberal y madre socialdemócrata" (Fernández y Rogero, 2001, 97), mantiene la red mixta de centros públicos y concertados en un proceso de masificación de los primeros y de progresiva elitización de los segundos. Se evidencia, pues, que la educación en igualdad social sigue quedando muy lejos de la idea de escuela pública de calidad mantenida por los Movimientos de Renovación Pedagógica. Otro punto relevante es el del mantenimiento de la doble vía de legitimación académica y los criterios selectivos. Frente al auge que viven la psicopedagogía y el constructivismo, la estructura de los centros apenas sufre modificaciones y la evaluación se sitúa, con excesivo peso, como pilar fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Plantea Rodríguez cómo la LOGSE supuso "el fin de la convivencia de las diversas corrientes y la entronización administrativa del constructivismo y sus fundamentos psicológicos como paradigma único educativo" (2001, 495).

La nueva legislación "marcada por la lógica y los plazos de la política, la Administración o el financiamiento, antes que por la lógica y los plazos de la educación" (Torres, 2000, 15), señala un punto de inflexión para los grupos renovadores. Autores como Mainer (2008) hablan del fin de un ciclo de renovación pedagógica mientras otros defienden que ésta se ha ido diversificando con los años y ha impregnado a otros sectores a pesar de diluir en cierto modo su discurso y sus funciones sociales. La LOGSE abre una nueva etapa para la legislación educativa con grandes dosis de normativización y una utilización retórica del lenguaje de la reforma como atestiguan diversos estudios (Delval, 1990; Bernat, 1992, 1999; Rodríguez, 2001). Las nuevas exigencias profesionales crean una crisis de identidad entre los docentes que, sometidos a nuevas presiones y con nuevas responsabilidades, son alejados de sus funciones originales para burocratizarse ante la hegemonía de la tecnocracia educativa de partido. Los MRP languidecen durante los últimos años del siglo XX perdiéndose el discurso crítico, político y profesional, con respecto al estado. La profesionalización y el descontento docente, incrementado con el ciclo legislativo LOPEG-LOCE-LOE, impide a los MRP mantener sus postulados y fuerzas originales, aunque su cultura profesional crítica sigue manteniéndose a través de otras vías y agentes sociales. Con una situación de declinar pero con interesantes signos de vitalidad y *revival*, la renovación pedagógica debe hacer frente a la acometida neoliberal de la LOMCE y se precisa de una reconceptualización en el contexto actual para garantizar su pervivencia.

3. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ARAGÓN ENTRE 1973 Y 2012

3.1. Los inicios de la Renovación en Aragón durante el Tardofranquismo: el Colectivo del Martes y la EVA

La historia contemporánea de la Renovación Pedagógica aragonesa vino motivada por varios factores, principalmente su posición geográfica de paso cercana a Cataluña y Francia, así como la gran asistencia de docentes aragoneses desde mediados de los años 70 a la pionera Escola d'Estiu Rosa Sensat. Por otro lado, en paralelo, desde 1973 un grupo de docentes con inquietudes pedagógicas y sociales progresistas se venía reuniendo todos los martes en el Centro Pignatelli de Zaragoza, o bien, en el aula 6 del ICE de la Universidad de Zaragoza. Esas reuniones, que englobaban a profesorado de distintos niveles educativos e incluso inspectores, acabaron dando forma al llamado "Colectivo del Martes". Su heterogénea composición tenía como denominador común la pertenencia a los partidos políticos de la oposición, el sindicalismo o la afinidad ideológica y pedagógica.

Este colectivo supuso la primera materialización de la renovación en Aragón desde el Tardofranquismo y vehiculó la actividad de un grupo cuyo sentido crítico y organización asamblearia dejaron su huella en colectivos posteriores. Como punta de lanza de la Renovación Pedagógica en Aragón sus objetivos era el intercambio de ideas y la reflexión en torno a la praxis docente pero también alrededor de cuestiones de orden macro como la política educativa del momento. Los postulados del Colectivo serán plasmados en su publicación *¿Queréis la escuela?* de 1977 en la cual se presentan de este modo:

Somos el *Colectivo de Pedagogía del Martes*. Un grupo de personas que ganamos el salario dentro del sistema educativo vigente, en el pedestal marioneta-maestro. Estamos hartos de domesticar, rechazamos la labor que se nos impone de seleccionar a los hijos de las clases dominantes, y nos negamos a integrar al educando en un sistema social que rechazamos.

El Colectivo del Martes, como referente simbólico entre los primeros maestros renovadores aragoneses, supuso el pistoletazo de salida para otro movimiento. En torno a sus reuniones y sobre la labor desarrollada (con distintos grupos de trabajo específicos), se fue aglutinando un grupo mayor que perfiló la idea de desarrollar una Escuela de Verano en Aragón, la EVA, cuya primera edición tuvo lugar en junio de ese mismo año.

La EVA, que importaba el modelo de las escuelas d'estiu catalanas, ya extendido por otras regiones del país, recibió importantes estímulos para su conformación final y contó con el apoyo de El Colegio de Doctores y Licenciados, algunos profesores de la Universidad de Zaragoza y personal del ICE. El edificio Interfacultades fue sede durante dos semanas de la primera EVA, que a pesar de ciertas reticencias oficiales, reunió a más de cuatrocientos docentes de primaria, secundaria y universidad en un espacio de libertad en el que se desarrollaron cursos, charlas, debates y actividades varias bajo el lema: "Réquiem a esta educación: autoritarismo, masificación, mala calidad, selectividad, escuela negocio". El denominado *Manifiesto EVA-77*, resultante de las jornadas, venía a plantear unos principios educativos y sociales en contra

del autoritarismo, el aislamiento profesional y el individualismo así como la exigencia de poner fin a la deficitaria participación democrática en la gestión de los centros escolares y en la elección de directores e inspectores. Las inquietudes transmitidas en la EVA conectaban en sucesivas ediciones con las luchas sociales del momento y eran un reflejo de los conflictos existentes.

La asistencia a las mismas fue en aumento y se diversificó su oferta de debate y formación con la organización de actividades en el ICE, varios centros escolares de Zaragoza y puntualmente en Panticosa y Huesca. Los ejes vertebradores de la EVA pivotaban en primer lugar, alrededor de aspectos didácticos generalmente no contemplados en el currículo oficial; en segundo lugar, al análisis y debate sobre las leyes educativas y la educación en Aragón; y, por último, a técnicas de expresión corporal y artística (Jiménez, 2004, 162). Desde diciembre de 1979 la EVA propició la edición de la revista *Al Rebullón*, que hasta la V Edición (en el que se transformó en un Boletín informativo) sirvió como medio de comunicación y altavoz de la EVA y otros MRP que iban eclosionando al calor de ésta. Entre estos MRP, de distinto alcance y duración en el tiempo, cabe destacar a la Escuela de Verano del Alto Aragón, el Grupo de Historia de la Ciencia y la Técnica, el Grupo Clarión y Aula Libre. Sin embargo, a finales del siglo pasado las circunstancias hicieron que la EVA se disolviera debido a factores que hicieron difícil su mantenimiento. Por otro lado, los Encuentros de Escuelas Rurales de Aragón, desarrollados entre 1980 y 1987 son otras de las materializaciones de la renovación pedagógica aragonesa en el contexto de la Transición. Además el influjo de Aragón, se hará sentir hacia regiones vecinas a través, por ejemplo, de la Escuela de Verano de La Rioja.

3.2. Historia del MRP Aula Libre

El proceso de eclosión de MRP que atestiguan determinados estudios para Cataluña y la Comunidad de Madrid (Canals et al., 2001; Roig, 2006; Groves, 2009; Hernández, 2011; Pericacho, 2012, 2015) es análogo al vivido en regiones españolas con diversidad en su intensidad, integrantes y perduración en el tiempo. Para el caso de Aragón, el estudio del MRP Aula Libre (Lorenzo, 2014) se enlaza con estas investigaciones y permite contemplar las conexiones tanto con esas regiones como con el proceso desarrollado en otras comunidades. El caso de Aula Libre en el contexto aragonés, por sus determinadas características, clarifica con su génesis y desarrollo posterior la pervivencia de la Renovación Pedagógica en esta comunidad autónoma desde 1975 hasta nuestros días.

Aula Libre, como movimiento de renovación pedagógica, inició su andadura en mayo de 1975 en el Colegio Mayor Pedro Cerbuna de Zaragoza, aunque se trataba de un proyecto al que habían dado forma desde tiempo atrás un grupo de profesores y estudiantes. Buena parte de sus integrantes procedían o habían estado involucrados en las experiencias renovadoras previas, el Colectivo del Martés y la EVA. Aula Libre como tal, nació como sección educativa del sindicato CNT, por lo que su ideario partía de las bases de la pedagogía libertaria y recogía el relevo histórico de los maestros anarquistas aragoneses del primer tercio del siglo XX. Sus integrantes en buena medida estaban vinculados a la lucha anarcosindicalista o bien eran personas de tendencias libertarias, pero no vinculadas directamente con el

sindicato. Aunque posteriormente Aula Libre se convertirá en un colectivo pedagógico autónomo de la CNT, la impronta del ideario libertario en educación pervivió durante los años a través de los contactos, trabajos y colaboraciones del grupo. Además la revista *Aula Libre*, integró en los artículos de sus distintas ediciones el espíritu libertario *sui generis* de los miembros del futuro MRP. Cabe decir que la vida de Aula Libre se ve condicionada, además de por los procesos macropolíticos contemplados en los apartados anteriores, por la intrahistoria del sindicalismo libertario aragonés y sus distintas fases y divisiones internas.

Las motivaciones principales del grupo renovador partieron de una crítica a la institución escolar vigente, rechazando sus funciones sociales reproductoras y los métodos pedagógicos autoritarios. Su organización era de tipo difuso e informal y se sustentaba sobre el asamblearismo y la autogestión como preceptos básicos. Poco a poco, el ideario del grupo en torno al sistema educativo y la alternativa a la escuela tradicional irá tomando forma. Además, se beneficiará de su propia revista como medio de expresión autónomo, además de por la influencia y el contacto con otros grupos renovadores aragoneses y estatales.

Se distinguen dentro de la vida del MRP Aula Libre tres fases fundamentales que aluden a su vez a los distintos contextos socio-políticos en los que se desarrolló y remiten a una variable ubicación geográfica y composición entre sus integrantes. Se sigue, aunque con ciertas adaptaciones, la periodización en la que el propio grupo renovador subdivide sus distintas fases de desarrollo (MRP Aula Libre, 2005).

3.2.1. Formación entre 1975 y 1981

Los primeros años de Aula Libre coincidieron con un periodo de gran agitación política y de demandas sociales que encontraron en la escuela un espacio de conflicto propicio para plantear sus postulados educativos bajo un barniz libertario. En ese época, se produjeron varios procesos que influyeron en el futuro de Aula Libre. Por un lado, desde el exterior, la elaboración del Estatuto de Centros Docentes mediante la LOECE, y por otro, internamente, las disensiones internas en el seno de la CNT y las divisiones generacionales entre los militantes históricos y la vertiente más renovadora del movimiento sindical. Con ello se desarrolló cierto alejamiento del grupo renovador respecto a la central sindical libertaria que con el paso del tiempo se traducirá en una escisión del mismo por la búsqueda de mayor autonomía y libertad de acción. A principio de la década de los 80 se desarrollaron interesantes proyectos como la construcción de una guardería en el barrio zaragozano de Las Delicias bajo los principios del antiautoritarismo y del aprendizaje libre y racional.

Aula Libre plasmó su oposición a la privatización de la enseñanza y al carácter autoritario y jerárquicamente burocratizado que estaba adquiriendo el sistema educativo siendo algunos de sus principales temas de debate la vida cotidiana de los alumnos en las aulas, el rechazo solidario al cierre de escuelas rurales en Castilla y León en 1981 así como la crítica ante las formas evaluativas vigentes. En 1982, va tomando forma el argumentario ideológico y pedagógico de Aula Libre, en un proceso paralelo a otros MRP como APEVEX (Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura), el colectivo

ADARRA (en País Vasco), el Concejo Educativo de Castilla y León o el MCEP entre otros (Dávila, 2005; Hernández, 2011). En esos años, jalonados por distintos encuentros y jornadas locales, autonómicas y estatales, se definen las bases constitutivas (socio-políticas y pedagógico-educativas) de los MRP, además de incrementarse los contactos y el intercambio entre las distintas experiencias. Las principales críticas que vierten los emergentes MRP frente al sistema educativo de esos años giran en torno a la jerarquización, los expedientes ideológicos y la preponderancia militar y religiosa frente a la igualdad del profesorado, la libertad de expresión y el aprendizaje libre y creativo. Con esos presupuestos de partida se llega al 23F que supone a larga un espaldarazo al consenso democrático al que se acabó plegando la sociedad por miedo a nuevas intentonas golpistas.

3.2.2. Transición y cambio entre 1982 y 1983

En esta época, Aula Libre vive un momento de redefinición interna al desvincularse del sindicato de Enseñanza de la CNT para convertirse en un grupo pedagógico autónomo. Ese cambio constitucional puede seguirse a través de la revista *Aula Libre*, publicada entonces por el autodenominado Colectivo Aula Libre. El Análisis Crítico del Discurso (ACD) aplicado al estudio de esta revista permite contemplar a través de sus editoriales y artículos de fondo los cambios constitutivos del grupo y la transición de unos periodos y contexto a otros (puede seguirse para mayor información en Lorenzo, 2014, 315-409).

Se produce en suma un cambio tanto personal como geográfico que sin embargo no influye en los postulados sociales, políticos y pedagógicos del grupo, pues se sigue manteniendo la filiación con sus presupuestos originales. La actividad del grupo, en función de los integrantes que siguen vinculados al mismo, deja la capital aragonesa para focalizarse en la zona de Fraga y el Bajo Cinca, entre los límites autonómicos catalano-aragoneses. A pesar de esos cambios, el grupo sigue desarrollando su labor a través de grupos de trabajo, de colaboración con otros MRP y la CNT de Aragón así como la promoción de distintas actividades y la participación en encuentros de MRP. Cabe destacar para esa época la celebración del V Encuentro de MRP a principios de febrero de 1983, con presencia del ministro de educación Maravall, así como el desarrollo en Barcelona del I Congreso de Renovación Pedagógica en diciembre de 1983. Hernández aporta una relación de los grupos renovadores que asistieron al V Encuentro de MRP, entre los que se encontraban personas vinculadas a la Escuela de Verano de Aragón y a Aula Libre (2011, 94).

3.2.3. Consolidación y desarrollo entre 1984 y 2012

En 1984 se cierra esa transición hacia la nueva configuración de Aula Libre, cuyo arranque coincide con la publicación en Fraga del número 29 de la revista *Aula Libre*. El decaimiento de Aula Libre tratará de ser solventado por un grupo de profesores ubicados a medio camino entre el Bajo Cinca y Lérida, que se unirán a algunos integrantes del núcleo original del MRP. En un nuevo marco geográfico y con nuevos integrantes, Aula Libre recobró un renovado vigor. A partir de mediados de los 80 se retoma el impulso renovador de Aula Libre que se materializó a través de la propia revista que, desde entonces, difundirá a través de sus páginas el amplio abanico de inquietudes,

preocupaciones, propuestas y críticas del Colectivo Aula Libre. Otras publicaciones vendrán a complementar la continuidad documental de la revista y Aula Libre seguirá fomentando el debate y la reflexión colectiva además de promover jornadas propias, grupos de trabajo y la colaboración con otros grupos renovadores.

Visto desde la perspectiva actual, a más de 30 años de la creación de Aula Libre, se percibe su desarrollo, su consolidación y su perdurabilidad en el tiempo como un gran logro, pues, como otros movimientos sociales, el colectivo renovador hubo de soportar variadas y delicadas vicisitudes. Sin embargo estos obstáculos no hicieron que perdiera su espíritu crítico y el ideario emancipador inicial. El grupo renovador mantiene su actividad hasta la actualidad con la celebración de unas jornadas anuales en Castejón de Sos así como la participación en ponencias, congresos y actividades de formación como X Congreso Internacional de Educación Inclusiva celebrado en Zaragoza en 2013 o las Jornadas Docentes Amparo Sánchez desarrolladas en Teruel en 2015. Sin embargo, la revista *Aula Libre* dejó de publicarse en 2012 siendo el número 88 el último dentro de la dilatada e intensa actividad publicadora del grupo a la que han de añadirse las colecciones *Cuadernos* (centrada en experiencias educativas) y *Creativa* (centrada en la creatividad del alumnado). Además, cuentan en su haber con dos obras, *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa* de 1990 y *Aulas Libres* de 2005 que, junto a la digitalización de la gran mayoría de su producción bibliográfica, permiten contemplar el desarrollo del MRP en sus distintas épocas. La obra de Aula Libre constituye en su conjunto un bagaje documental de gran relevancia para el presente y futuro de la educación y la Renovación Pedagógica aragonesa y española. Estos materiales pueden ser consultados en la web del grupo renovador en: <http://www.aulalibremrp.org/30-anos-de-aula-libre-1975-2005>.

4. REFERENTES PEDAGÓGICOS E INFLUENCIAS IDEOLÓGICAS DEL MRP AULA LIBRE

A través de una gran diversidad de propuestas teóricas y de experiencias, lo que podemos calificar como “pedagogías alternativas”, se ha tratado de desenmarañar los mecanismos de poder, dominio, autoridad e influencia que se propagan desde la institución escolar estatal. Los referentes pedagógicos de los MRP y de Aula Libre forman parte de distintas tradiciones y corrientes pedagógicas presentes en el terreno educativo desde el siglo XIX hasta nuestros días. Analizar parte de los referentes de Aula Libre es un eficaz instrumento para comprobar cómo los postulados renovadores más clásicos dejan su impronta en la praxis teórica y discursiva del movimiento.

En Aula Libre, como para buena parte de los MRP españoles, encontramos unos puntos de referencia obligados además de otros movimientos pedagógicos progresistas análogos como el Movimiento de Cooperación Educativa italiano y las propuestas de las distintas familias freinetistas francesas. El grupo renovador aragonés integra y armoniza de manera *sui generis* en su praxis docente varios tipos de referentes. Entre los primeros, que pueden ser calificados de sustrato, encontramos principalmente todo lo referente a la Escuela Nueva con Dewey y Decroly como antecedentes

principales, cuya herencia integra Aula Libre a su propio ideario pedagógico, sin olvidar las teorías psicoevolutivas de Piaget. En segundo lugar, los referentes discursivos, que si bien no tienen especial cabida en su práctica docente diaria si cuentan con un espacio privilegiado dentro de la reflexión teórico-práctica que se canaliza a través de la revista *Aula Libre*. Entre estos segundos referentes encontramos la no directividad, las teorías desescolarizadoras y la educación liberadora. Por último, encontramos una serie de referencias y préstamos directos, que el MRP incorpora a su *corpus* educativo como lo concerniente a la Escuela Moderna, la pedagogía libertaria y antiautoritaria así como una gran influencia del freinetismo educativo.

Cabe destacarse que estas ligazones genealógicas provienen tanto de la formación permanente de los miembros de Aula Libre así como del contacto directo con figuras destacadas dentro del movimiento Freinet en la escuela. Entre estas personas destacan principalmente por un lado Josep Alcobé, que juega un papel vital a la hora de poner en relación al Movimiento de Cooperación Educativa italiano y Aula Libre. Por otro lado, desde el ámbito de la pedagogía libertaria, es fundamental el contacto con Felix Carrasquer como uno de sus más señalados promotores pedagógicos. La obra del aragonés Carrasquer en la escuela Eliseo Reclús y la Escuela de Militantes Libertarios de Monzón, marcaría el arraigo de la propuesta ferreriana en España; su cercanía a otras propuestas, como la que por entonces propugnaba el cooperativismo freinetiano, ampliaron en parte la dimensión teórica de la misma y su influencia se dejó notar con los años en la no directividad de Neill, en la crítica a la enseñanza obligatoria de Illich, Reimer, Goodman y Roszak así como en la pedagogía institucional internacional, en la psicopedagogía libertaria de Liebling y en la idea de maestro-compañero de Schmid.

Desgajando de modo sucinto las influencias de cada uno de estas familias pedagógicas se puede comprobar como quedan remozadas por el MRP Aula Libre de un modo original y específico. Si bien el contacto con estas corrientes parte en muchos casos de la deficitaria formación inicial que tuvieron como maestros, fundamentalmente es la autoformación y la reflexión teórico-práctica permanente las que consiguen armar un cuadro pedagógico y educativo progresista, coherente y multirreferencial que aporta un valor añadido y una identidad simbólica a la praxis de Aula Libre en colectivo.

4.1. El influjo de la Escuela Nueva en Aula Libre

Los precedentes de sustrato, cuyos preceptos son inherentes a la pedagogía cotidiana de los integrantes del MRP, lo representan fundamentalmente Dewey y Decroly, sin olvidar referentes clásicos del cambio pedagógico ilustrado como Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart, entre otros. La Escuela Nueva, tanto americana como europea de finales del siglo XIX y principios del XX, funciona como un referente pedagógico de largo alcance para la mayoría de los grupos pedagógicos renovadores. De Dewey se recoge la confección de una propuesta pedagógica en la que teoría y práctica quedan engarzadas bajo un inquebrantable compromiso con la democracia y el progreso social. La concepción de la experiencia y la noción de escuela progresiva en Dewey se unificó con una crítica contra la sociedad industrial y un compromiso ético-moral ligado a la construcción de la democracia.

Las ideas de Dewey alrededor del método de problema y la relevancia que dio a las experiencias reales de los niños supusieron un punto de inflexión en la percepción educativa contemporánea. Además, dio forma a un activismo pedagógico que será retomado por futuros maestros como una solución tanto ética como profesional. Aula Libre recogió el activismo pedagógico esbozado por Dewey sobre la base de un naturalismo biológico sustentado sobre la idea de que la educación no puede limitarse a convertir al educando en espectador, sino que ha de guiarle conscientemente hacia la resolución de los problemas del entorno. La concepción dinámica y emancipadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de Dewey se sustentan en el abordaje de problemáticas reales y cercanas que por un lado, relacionan la labor educativa con el contexto social circundante, y por otro, introduce de manera transversal nociones de concienciación social en los educandos.

Otro referente principal, no solo para la renovación pedagógica, sino en general para el conjunto del ámbito educativo, lo representa la figura de Decroly, considerado el primer psicopedagogo europeo (Trilla, 2001, 95). Decroly unirá también teoría y práctica y en su pensamiento existe una dura crítica a la institución escolar vigente. Decroly, se adscribió al movimiento de las Écoles Nouvelles, cuyos postulados básicos fueron expuestos por Ferrière, otro importante referente renovador como también lo es Kilpatrick a través del método de proyectos. El ideario de este movimiento educativo europeo situó al educando en un lugar protagonista dentro de la enseñanza y consideró crucial la conexión con la realidad social circundante. Decroly desarrolló una propuesta basada en la globalización metodológica y en la planificación de la enseñanza a través de núcleos temáticos significativos e insertos en la realidad cotidiana de los alumnos. Además, rechazó el parcelamiento académico-cientifista del conocimiento. Esta propuesta, con grandes dosis de pragmatismo y biologismo, se basa en la observación de la realidad, la experimentación científica y los centros de interés poniendo el acento en la conexión de la realidad del alumno con su enseñanza, adaptándola de manera individualizada a su edad e intereses. El camino de la metodología global y natural del psicopedagogo belga será retomado por Freinet, que a la larga representará el antecedente por antonomasia de las propuestas pedagógicas renovadoras.

4.2. El legado de Freinet y su reflejo en la pedagogía de Aula Libre

Las inquietudes intelectuales e ideológicas de Freinet suscitaron a su vez la dicotomía entre educación y sociedad, por lo que su aportación trató de ajustarse a la realidad social del momento. Freinet tomó contacto ininterrumpidamente con el bagaje pedagógico renovador de su época y dio gran importancia a su propia experiencia como maestro del pueblo y para el pueblo. Freinet, que criticó la escolástica en la que incurrió parte de la Escuela Nueva (fundamentalmente el método Montessori), fijó las bases del movimiento al que dio lugar a través de la Carta de la Escuela Moderna del congreso de Pau de 1968. Cabe destacar que a Freinet nunca le gustó considerar sus aportaciones como un método dogmático y ortodoxo, ni le parecía oportuno adscribirse de manera cerrada a la corriente pedagógica de Decroly y Ferrière.

Este maestro francés defendió una educación integral que entendía que “educación significa desarrollo total de la persona, crecimiento y no acumulación de conocimientos, o simple preparación técnica” (VVAA, 1972, 1).

Para lograr esa reconceptualización pedagógica Freinet desarrolló una serie de técnicas y recursos basados en: un método natural (en lecto-escritura, matemáticas, dibujo y educación corporal), un aprendizaje por tanteo experimental, la expresión libre, la investigación libre, la comunicación libre, la indagación documental y el trabajo individualizado (ICEM, 1996, 7). Freinet dotó de mayor protagonismo a los alumnos rechazando toda propuesta autoritaria y ahondando en la cooperación escolar. Desechó la idea del juego como actividad natural del niño, dando preponderancia al trabajo tratando de armonizar el aprendizaje individualizado y el trabajo en grupo. El propio Freinet planteaba que "no hay en el niño necesidad natural de juego: no hay sino necesidad del trabajo, es decir, la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social" (1971, 138).

Movido en buena medida por las propias necesidades y condicionantes que planteaba el contexto escolar en el que desarrolló su actividad, su biografía educativa puede seguirse a través del relato de su esposa Élise en *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*, en el que quedan recogidas las vivencias del pedagogo francés en los destinos donde ejerció como docente, fundamentalmente en Bar-sur-Loup, Saint-Paul y Vence desde 1920 hasta finales de la década de los 30.

En cuanto al libro de texto y los manuales, Freinet opinaba que "son un medio de embrutecimiento. Sirven, a veces con mala fe, a los programas oficiales [...] preparan la sumisión del niño al adulto, y más concretamente a la clase que manipula la enseñanza a través de créditos y programas" (1975, 40). Frente a unos libros de texto que "aniquilan de esta manera todo sentido crítico" (ib., 41), desarrolló el texto libre, el uso de la imprenta, las publicaciones, las clases-paseo y la correspondencia escolar convirtiendo "el sentido común en el arma más preciosa del pedagogo" (ib.).

Según Vásquez y Oury (1978), a través del uso de la imprenta, Freinet logró integrar la vida y el interés del niño en la actividad escolar además de lograr un afianzamiento y una consolidación técnica y material. La imprenta funcionó como un trampolín didáctico para la implementación de otras técnicas freinetianas como el texto libre que nace de la propia experimentación en la escuela mediante la creatividad y experiencia cotidiana de los propios alumnos. El texto libre, constituyó el principal pilar sobre el que se sustenta el aprendizaje natural de la lectura y la escritura. Además, el texto libre no es simplemente una herramienta metodológica, sino que adquiere utilidad y significación al constituir en conjunto el diario escolar y distintas publicaciones, individuales y colectivas. Por otro lado, el texto libre puede servir de base para la correspondencia interescolar y complementar el aprovechamiento didáctico de la biblioteca escolar. El plan de trabajo, la organización del tiempo y los materiales, el desarrollo de publicaciones autónomas y la asamblea cooperativa semanal completaron, junto a otras técnicas, la propuesta global freinetiana. Con todo ello sistematizó un método natural que permite en última instancia un aprendizaje libre, creativo y social del alumno tanto en su vertiente individual como colectiva.

La vigencia de Freinet se mantiene gracias al relevo tomado por otros maestros apasionados por su obra, entre los cuales encontramos al grueso de los Movimientos de Renovación Pedagógica españoles que se adscriben a la

figura de “educador total” de Freinet, que entiende que la educación es “práctica, ética y política” (Boumard, 1996, 33). Los MRP adaptan las técnicas y el espíritu pedagógico de Freinet por la misma necesidad de amoldarse al entorno y las condiciones materiales y culturales del medio rural, que, sin embargo, es un escenario privilegiado para poner en práctica metodologías inspiradas en el pedagogo francés. Cabe destacar, que el MRP Aula Libre, como muchos otros maestros de base, mantiene íntimas similitudes contextuales, socio-profesionales, pedagógicas y discursivas con Freinet, el cual acabó convirtiéndose en un precedente irremplazable para su labor docente.

4.3. La herencia del antiautoritarismo y la propuesta pedagógica-educativa libertaria

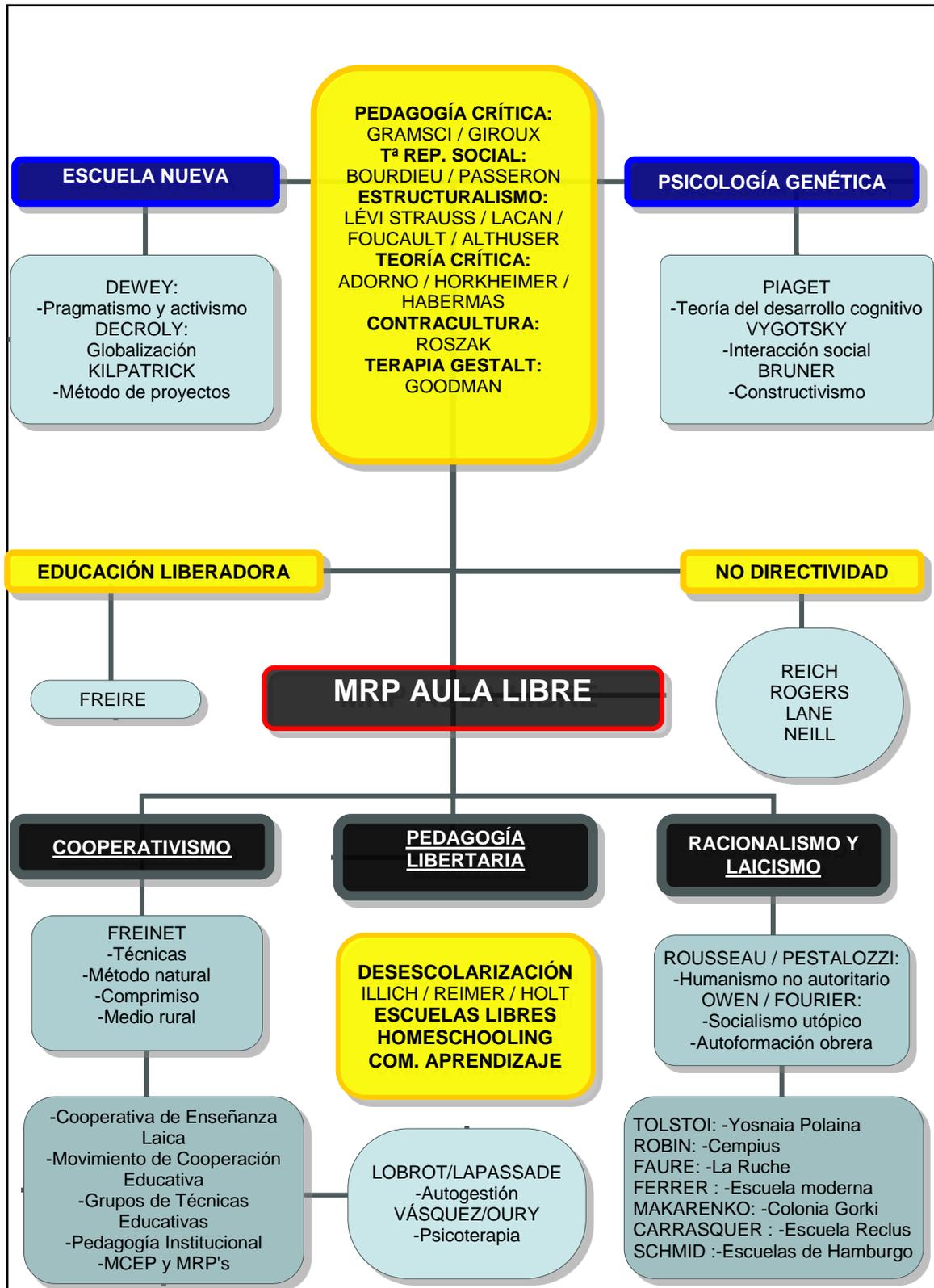
Dentro de la diversidad de las corrientes pedagógicas de tipo libertario que jalonan el siglo XIX y el XX cabe reseñarse la relación que guarda al respecto Aula Libre en sus postulados educativos. Desde las primeras experimentaciones decimonónicas antiautoritarias como la llevada a cabo por Robin en el orfanato Prévost de Cempuis pasando por la Escuela Moderna de Ferrer y La Ruche de Faure, hasta las propuestas libertarias, no directivas y desescolarizadoras de la segunda mitad del siglo XX, se denota en el MRP una vinculación clave con esta familia pedagógica. De hecho, su defensa de “una práctica libertaria en educación” conecta simbólicamente con ese vasto legado pedagógico que queda integrado también en sus postulados docentes.

Las experiencias educativas libertarias más clásicas, fundamentadas en el antiautoritarismo racionalista y científico, se funden con las propuestas más contemporáneas de Neill (con el concurso previo del freudomarxismo psicoanalítico de Reich y Lane), la no directividad de Rogers, la desescolarización planteada por Illich, Reimer Goodman y Holt así como con experiencias reales como la Escuela Paideia y la obra de Martín Luengo. Estos autores consideraban que la persuasión razonada, la imitación de ejemplos positivos (autoridad positiva), la filosofía del trabajo proudhoniana (también de Kerschensteiner) y la educación integral constituían principios educativos básicos para desarrollar una educación con las mayores cuotas de libertad individual y colectiva posibles (Dommanget, 1972, 263).

De esta familia pedagógica Aula Libre recoge el ideario educativo de la educación integral, la educación en igualdad y libertad así como el rechazo racionalista a las prácticas autoritarias y punitivas en la escuela con los valores de libertad, solidaridad y creatividad como máximas pedagógicas. Con respecto a estos referentes, Aula Libre mantiene cierta distancia con los planteamientos no directivos, pues si bien, se reconoce cierta herencia de Neill, Summerhill y del movimiento desescolarizador (*Aula Libre*, 24, 63, 70), ésta es más simbólica que práctica. Las propuestas desescolarizadoras, como las de Goodman o Illich, vienen a configurar otra de las vertientes de esta variada línea pedagógica antiautoritaria, que de manera no sistematizada, se impregna de un modo implícito e indirecto en la renovación pedagógica. Sin embargo, existe gran sintonía con respecto a Paideia como el referente de escuela libre más relevante en España. En suma, los MRP que como Aula Libre son deudores de esta familia, abrazan la creencia en la bondad natural, la defensa de la libertad, la denuncia del dogmatismo religioso, la crítica al estado capitalista y el

rechazo ante cualquier tipo de represión en educación.

En conclusión a este apartado referencial y genealógico, cabe decirse que la renovación pedagógica del momento se inspiró de forma variable en estos aportes y plasmó unas diversas propuestas educativas al extraer de ese marco referencial una serie de ideas comunes. Ese espíritu pedagógico ensalzaba la función democráticamente socializadora y transformadora que debía adquirir la educación. Como resumen, se aporta un cuadro genealógico global para la concreción de una “pedagogía Aula Libre”:



Influencias teórico-prácticas del MRP Aula Libre (Fuente: Lorenzo, 2014)

5. LA ESCUELA PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN RURAL PARA AULA LIBRE

Como trabajadores del servicio público de educación, los integrantes del MRP Aula Libre defendieron desde sus inicios un modelo de Escuela Pública alejada de la tecnocracia imperante y de escuela tradicional propia del régimen franquista, que no obstante, mantendrá con posterioridad su influencia dentro del sistema educativo español. Sauras comenta que "los currícula y sistemas de organización escolares que vienen prefigurados por las leyes y el sistema educativo, difícilmente se acompañan con las necesidades presentes y futuras de la sociedad y la población infantil" (MRP Aula Libre, 2005, 23). Éste será uno de los elementos clave que promoverá la reflexión personal y colectiva dentro de Aula Libre que, en última instancia, favorecerá la plasmación de un modelo de Escuela Pública de la máxima calidad de todos y para todos. Esta visión de la educación y de la escuela pone de manifiesto las contradicciones internas que residen en las funciones "tradicionales" de la enseñanza (económica, ideológica, de socialización, de reproducción y selección social), comunes a la educación desde los años 70. Sebastián Gertrudix, uno de los principales miembros de Aula Libre comenta al respecto que "el sistema educativo es una fábrica que tiene como objetivo prioritario la producción de fracasados, puesto que al final del proceso, los que consiguen alguna titulación superior son siempre un tanto por cierto infinitamente menor que los que se quedan en el camino" (ib., 49).

Se conforma una concepción de la escuela como una institución cuyo papel fundamental es la construcción de la propia identidad personal y social. Las notas características de esta escuela pública son su profundo carácter democrático, ya que se promueve la participación en la organización de los centros escolares y la capacidad de decisión de los miembros de la comunidad educativa. La pedagogía de esta Escuela Pública tiene también una clara vocación paidocéntrica y activa, ya que pone al educando en el centro de la acción educativa y conecta los procesos de enseñanza-aprendizaje con el entorno y la realidad cotidiana de los alumnos.

Las implicaciones y el compromiso que adquiere esta escuela la convierte en diversa, inclusiva, integradora, compensadora, gratuita, laica y pluralista, manteniendo como señas de identidad su compromiso con el medio y su orientación autogestionada y autónoma. Desde Aula Libre se da un carácter investigador y crítico a la escuela que se complementa con una visión globalizadora de la enseñanza y unos valores humanísticos acordes y promotores de la solidaridad, la cooperación y la paz. Así pues, el MRP Aula Libre redefinió las señas de identidad de la escuela pública bajo unos principios pedagógicos progresistas e ideológicos libertarios, en pos de defender el significado de lo público frente al enmascaramiento selectivo y competitivo propio del neoliberalismo y la tecnocracia educativa.

A su vez, consideran que la construcción de la escuela pública, de calidad y para todos, debe pasar por un debate social y una responsabilidad compartida entre la Administración y las distintas comunidades educativas, con familias y educadores a la cabeza. El MRP considera que se debe ampliar el peso de la participación democrática del profesorado en los procesos decisorios a través del claustro y un trabajo cooperativo eficaz. Desde los grupos renovadores se denuncia que la calidad del sistema educativo público

ha decrecido en beneficio de los centros de titularidad mixta o privada que se benefician de unos ingresos acordados y concertados con la administración.

El MRP entiende la educación como un derecho humano y considera a la escuela como un servicio público, pero minado por la privatización de la enseñanza y su primacía frente a los defensores de la escuela pública, popular y democrática. Además, los miembros de Aula Libre rechazan la visión del profesor como un trabajador técnico al que se le atribuye, desde instancias ajenas, la capacidad de transmitir la cultura dominante. Aula Libre rechaza la alienación profesional del educador y su concepción como trabajador asalariado, sin sujeto ni significación social.

Podemos adentrarnos en el modelo de educación pública, democrática y de calidad que defienden los MRP españoles a través de una serie de documentos colectivos como por ejemplo las conclusiones del III Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (Torremolinos, 1996) o el texto consensuado en 2005 por la Confederación Estatal de MRP. Además, manifiestos como el artículo “No es verdad” de la Red de Investigación y Renovación Escolar y el documento de 2010 titulado “Ante la posibilidad de un Pacto Educativo”, defienden un modelo de escuela: pública, laica, de calidad, inclusiva, igualitaria, gratuita y democrática (estas señas de identidad del modelo de escuela pública defendido por los MRP pueden consultarse en la web del Concejo Educativo de Castilla y León y de la EVA).

Por su parte el texto “Propuestas básicas del MRP Aula Libre sobre el anteproyecto de Ley de Educación de Aragón (LEA)” de 2008 y el texto “Por una educación de calidad” de 2013 recogen los planteamientos que exige el grupo renovador al respecto de esa legislación. Aula Libre comparte por tanto el modelo de escuela pública que tratan de alcanzar el conjunto de MRP y que en líneas generales se fija en los siguientes términos:

El modelo de escuela pública de los Movimientos de Renovación Pedagógica y otros sectores progresistas no sólo hace referencia a la titularidad pública de los centros, aunque ésta sea el imprescindible punto de partida. Se trata de una alternativa global que, como tal, hay que ir construyendo social y educativamente y, a menudo, de forma conflictiva, pues sus objetivos chocan con los de una sociedad desigual e injusta (Confederación Estatal de MRP).

Además de la escuela pública como una variable clave en los MRP en general, la escuela rural constituye un factor clave para el desarrollo de Aula Libre en el caso concreto del medio rural aragonés. La situación de partida que interpreta Aula Libre para la escuela y el medio rural es que, frente al olvido y la consideración peyorativa hacia el mundo rural, “afortunadamente ya ha empezado un movimiento que partiendo del estudio del entorno trata de rescatar la cultura autóctona y tener un conocimiento de la realidad propia para des ahí ir transformándola” (*Aula Libre*, 1982, 5).

Como parte de este movimiento de dignificación del medio rural, Aula Libre se suma a la reivindicación de la cultura propia desde un pensamiento crítico y emancipador que deviene una constante en la relación con las comunidades donde se integra. La actividad del MRP Aula Libre no puede entenderse completamente sin tener en cuenta que su contexto educativo

principal es el medio rural. El estudio sobre los condicionantes demográficos, geográficos, económicos y políticos permite comprobar el especial marco contextual en el que Aula Libre desarrolla su labor docente (Lorenzo, 2014, 217-224). La escuela rural fue en todo momento una pieza clave del engranaje teórico-práctico desarrollado por el grupo renovador. La propia fisonomía de los pueblos dará a la actividad docente de Aula Libre un carácter singular, así como un medio adecuado para plasmar su ideario pedagógico-educativo.

Para los miembros de Aula Libre, el propio contexto y las pequeñas dimensiones de la escuela rural marcaron unos condicionantes que fueron clave para que en esa pequeña escala rural pudieran desarrollar una actividad profesional y humana acorde con sus valores y su concepción sobre la educación. La labor de Aula Libre estará ligada en buena medida a esas pequeñas escuelas rurales consideradas durante largo tiempo como escuelas de segunda categoría y obviadas por el sistema educativo. Sin embargo, los integrantes del grupo renovador no se resignaron a dejar caer en el olvido ni esas escuelas ni esos pueblos, ya que consideraron que:

El trabajo en ellas puede alcanzar cotas de calidad tan altas como en cualquier otro lugar, siempre y cuando se atiendan sus necesidades de una manera idónea y se planteen formas de organización de las mismas y sistemas de intervención pedagógica imaginativos y eficaces" (MRP Aula Libre, 1990, 37)

Tras su desplazamiento profesional a la zona geográfica del Bajo Cinca, los integrantes del colectivo Aula Libre desarrollaron su actividad bajo términos territoriales de tipo zonal, más que comarcal. Su adscripción regional se tomó desde un punto de vista flexible y dinámico, funcionando más por el contacto continuado de sus miembros, cada uno desde una localidad distinta. Además, el afán del MRP por abrir la escuela e integrarla en su realidad más próxima favoreció la dinamización de esos pueblos a través de una actuación encaminada a vincular en un proyecto educativo común a toda la comunidad educativa. En definitiva, la coordinación zonal de estas escuelas (de Fraga, Ballobar, Torres de Segre, Albalate de Cinca, Torrente de Cinca...) será vital para Aula Libre, como también lo fueron sus diversos procesos de socialización, tanto internos como externos, y su compromiso con una escuela rural digna y sin complejos.

6. PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE AULA LIBRE

Se presenta en ese apartado un catálogo de prácticas y estrategias pedagógicas y didácticas de las que se han servido los integrantes de Aula Libre para tratar de implementar su particular ideario educativo. A través de estas prácticas han intentado cubrir los objetivos que reservan para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela pública del medio rural aragonés. El MRP trató de alcanzar estos fines mediante la producción, la experimentación y la evaluación propia de sus recursos pedagógicos que se beneficia además de las experiencias de otros maestros con los que gradualmente han ido entrando en contacto.

Las prácticas del MRP Aula Libre son muy diversas y heterogéneas, pero cuentan con unos nexos comunes que hacen que puedan contemplarse como un *corpus* complejo pero unitario, lo que confiere a su desarrollo y aplicación un importante grado de continuidad y experimentación innovadora. Además, cada uno de los integrantes de Aula Libre ha terminado por especializarse pedagógicamente en ámbitos específicos con lo que sus prácticas adquieren complementariedad y en algunos casos yuxtaposición. En coherencia con sus referentes pedagógicos tratan de generar materiales y promover prácticas activas y globalizadas que tengan un carácter integrador, conectando a los centros escolares con su específico contexto natural, social y cultural.

La asimilación e identificación de una serie de principios programáticos generales (MRP Aula Libre, 1990, 15-16; *Librepensamiento*, 1998, 28, 53) por parte de los miembros del MRP supone la concreción de una relación colectiva con un grupo de pertenencia específico, que, a su vez, se convierte en grupo de referencia para quienes, sin estar directamente relacionados con la renovación pedagógica, hacen suyos los principios defendidos por este y otros Movimientos de Renovación Pedagógica. A estos principios habría que añadir otros como la corresponsabilidad en educación, el conocimiento analítico-crítico del sistema educativo actual y el deseo de situar a los educandos en el centro de su propio aprendizaje atendiendo a su curiosidad, sus intereses y la realidad en la que se hallan inmersos. La plasmación didáctica que hará de dichas bases pedagógicas se desarrollará bajo el prisma de la globalidad, la vinculación con el entorno y una visión activa y crítica sobre lo que significa educar en democracia y en libertad.

Además, la actividad docente y pedagógica de Aula Libre no puede desligarse de los componentes afectivo-emocionales con los que cotidianamente afrontaban su trabajo. El optimismo y el buen humor serán claves tanto para el desarrollo de su propia actividad docente como para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. El binomio “maestro que enseña-alumno que aprende” queda matizado por una concepción más horizontal de la enseñanza, a través de la cual se incrementa la cercanía del educando hacia su educador estableciéndose una relación más cercana entre ellos sin menoscabar la autoridad.

Las formas de organización del aula y del centro expresan también esta visión y están orientadas a “crear un ambiente de aprendizaje, motivador y acogedor, con objeto de promocionar la interacción entre los niños/as y con su profesorado” (MRP Aula Libre, 1990, 24). Los integrantes de Aula Libre, en su práctica educativa cotidiana, tratarán de presentar a los alumnos la realidad tal como es, sin fragmentarla en compartimentos estancos, poniendo en marcha actividades alejadas de la reglamentación por materias y niveles educativos (Gertrudix en MRP Aula Libre, 2005, 76). Gertrudix, uno de los principales miembros de Aula Libre, nos traslada a su experiencia educativa en el medio rural y su especialización en el uso de las técnicas Freinet, de forma continuada y diversificada en el tiempo, y sus vivencias pueden considerarse un ejemplo irremplazable de reflexión teórica y práctica.

El entorno se transformó para Aula Libre en una materia de estudio que además permitía abrir la escuela a la comunidad educativa y establecer unas

relaciones de colaboración con los habitantes del pueblo. El entorno rural favorecía la proximidad con el medio natural, imposible en un entorno urbano con unidades escolares masificadas. Las salidas de campo se iniciaban con la confección de un guión de tipo flexible en el que se programaban las tareas y objetivos principales de la excursión, que se veía complementada por soportes y recursos materiales que a la larga convirtieron a estas actividades en un recurso de vital importancia. Estas actividades tenían un aprovechamiento pedagógico global y en su desarrollo se trabajaban todo tipo de materias a través de la vinculación real con el entorno, lográndose así la cercanía y el interés del alumnado que se pretendía.

La vocación globalizadora de los integrantes de Aula Libre les movió a desarrollar actividades de muy variada tipología y ámbito de actuación. Pretendieron dar a su actividad docente un valor socializador que contara con distintas vías de conexión pedagógica con la realidad. Por ejemplo, la biblioteca escolar adquirirá para Aula Libre un carácter vital como espacio cultural de primer orden, que al mismo tiempo que difundía y creaba materiales, fomentaba un buen número de actividades promotoras de la lectura. La labor de integrantes de Aula Libre, como Mariano Coronas en el CEIP Miguel Servet de Fraga, en relación al uso de la biblioteca escolar, queda evidenciada en un dilatado abanico de actividades y una vasta producción didáctica. En suma, pretendieron dar a su actividad docente un valor socializador que contara con distintas vías de conexión pedagógica con la realidad.

Finalmente, hay que destacar el influjo del pensamiento y las prácticas Freinet en la actividad del grupo Aula Libre. Freinet reflexionó sobre su labor docente en el medio rural en el que desarrolló su actividad debido a la escasa motivación que detectaba en el alumnado y la falta de sentido de los materiales y las prácticas didácticas tradicionales. De este modo, plasmó un cambio de mentalidad que le llevaría a la búsqueda de una nueva metodología adaptada a su tiempo y sus alumnos. Algo parecido les ocurrió a los miembros de Aula Libre cuando se percataron de que las prácticas educativas y pedagógicas habituales no respondían ni a las necesidades de sus alumnos ni a su propia concepción sobre la profesión docente.

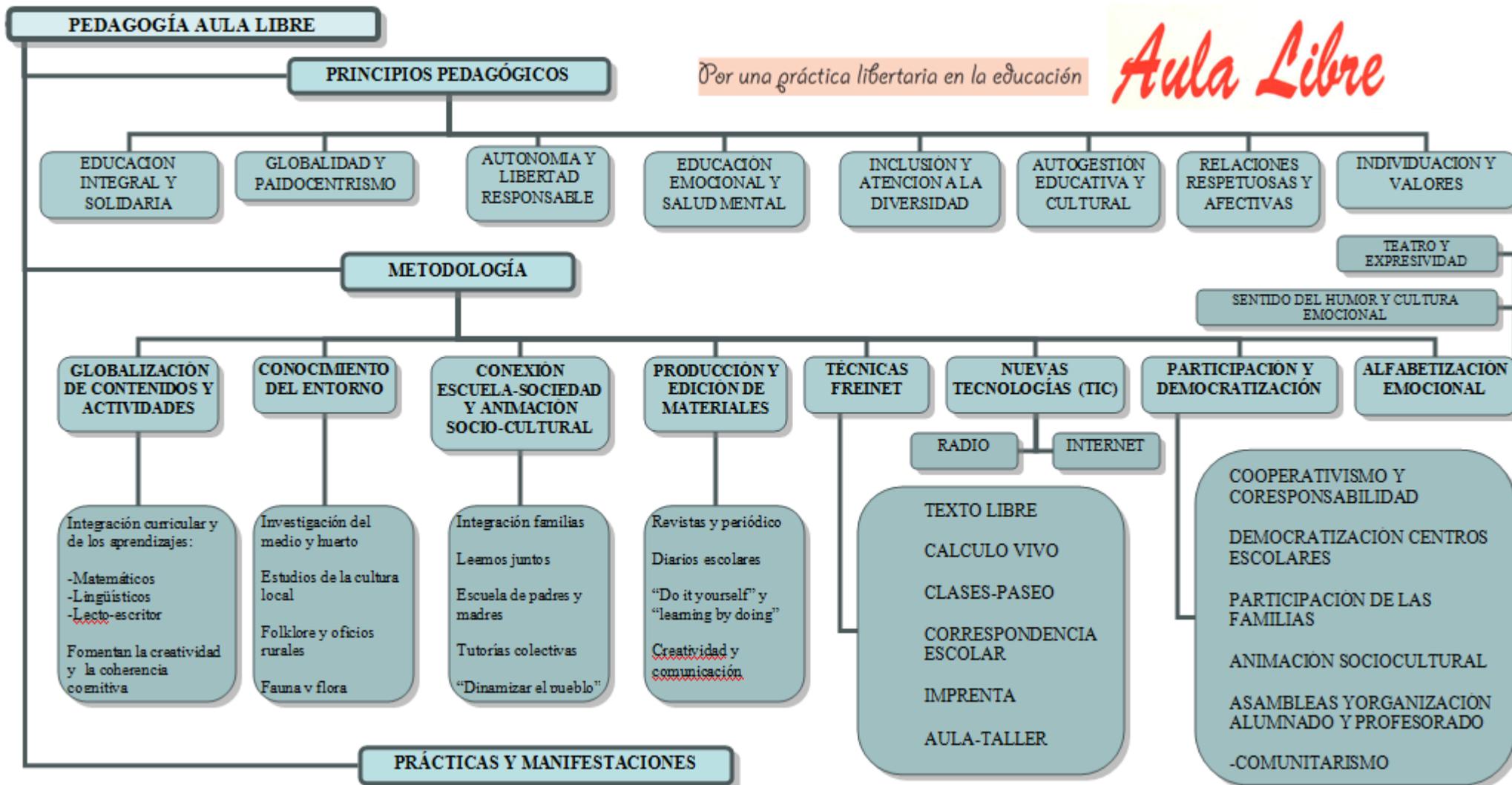
La herencia para con el pensamiento de Freinet en Aula Libre no se limita únicamente a unas determinadas prácticas y metodologías, sino que representan también un compromiso socio-político que, con diferencias, será recogido, reactualizado y adaptado al contexto del grupo renovador. Aula Libre plasmó en su actividad docente la noción del método natural del tanteo experimental mediante el cual los alumnos adquirirán una serie de conocimientos sobre su propia experiencia y de manera espontánea en un entorno de libertad. De este modo lograban dar vida a los aprendizajes del alumnado rompiendo los esquemas clásicos de la escuela tradicional, basada en aprendizajes sistemáticos, abstractos y caracterizados por su conductismo y memorismo. Dar relevancia a la experiencia de los propios alumnos y partir de la realidad que les circunda fue una de las invariantes pedagógicas mantenidas por Aula Libre durante sus más de 30 años de existencia. Gertrudix lo explicita de la siguiente manera:

La mejor manera de aplicar la metodología natural es a través de tareas que, partiendo de la realidad, tengan un aprovechamiento para la clase y para la comunidad, pues no hay nada mejor para el trabajo realizado que comprobar su utilidad (ib., 58).

El paidocentrismo será otra clave para la implementación del método natural, al partir de las necesidades y los intereses de los niños para despertar su motivación y desarrollar aprendizajes realmente significativos y útiles para ellos. Desde Aula Libre, consideran que el alumno encontrará sentido a su enseñanza siempre que ésta responda a sus intereses y no a los que plantean los tradicionales currículos alejados de la realidad y de la propia experiencia cotidiana. Dichos elementos encuentran también un complemento en el cooperativismo, el cual permite una organización del trabajo en el aula que favorezca la participación del alumnado y un ambiente de trabajo óptimo. Para Aula Libre, fue también vital dotar al alumnado de autonomía al proporcionarle cuotas de responsabilidad sobre su propio trabajo a través de la autocorrección y la asunción de tareas.

Otra de las aportaciones de Freinet retomadas por Aula Libre en su práctica pedagógica es la cultura del esfuerzo en el trabajo del aula que el pedagogo francés consideraba como una “educación para el trabajo no alienado”. Es por ello que rechazan la inactividad y consideran el esfuerzo como la principal variable a evaluar por parte del maestro. Para Aula Libre los objetivos básicos de la evaluación en la escuela deben pasar por una evaluación por parte del maestro del trabajo de los alumnos, una autoevaluación de los propios alumnos y una co-evaluación, por parte de profesores y alumnos, de las técnicas y actividades realizadas, para corregir errores y mejorar continuamente las condiciones de aprendizaje (MRP Aula Libre, 2005, 59). Desde el grupo renovador entienden que “la clase ha de funcionar como un taller donde el niño y la niña trabajen, es en ella donde se deben realizar todas o la mayoría de las actividades escolares”. Además, a través de “clases-paseo” y de la correspondencia escolar, han logrado poner en relación sus escuelas con el medio y con otros centros educativos, alcanzando en definitiva la conexión social que imposibilitan los esquemas propios de la escuela tradicional.

En el siguiente cuadro sintético se aporta una visión global tanto de los principios educativos, las estrategias pedagógicas y los recursos didácticos desarrollados por el MRP Aula Libre desde sus inicios (para un análisis más pormenorizado consultar Lorenzo, 2014: capítulo IV):



7. CONSIDERACIONES SOBRE EL ALCANCE Y SIGNIFICADO DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ARAGONESA PARA EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN ARAGÓN Y EN ESPAÑA

Tras el proceso de investigación desarrollado como estudio de caso concreto sobre el MRP Aula Libre, se constatan una serie de resultados cuya interpretación puede sugerir un estímulo para la profundización y dignificación actual de la Renovación Pedagógica tanto aragonesa como española. Estos resultados se nutren también del Análisis Crítico del Discurso desarrollado sobre la revista *Aula Libre* y sustentado sobre las ideas de teóricos del ACD como Van Dijk, Jägger o Wodak entre otros. Además una serie de entrevista tanto a miembros del propio MRP, a maestros relacionados con la educación en el medio rural y la formación de docentes así como representantes de la administración, permiten contemplar una mirada interna y externa sobre los aspectos en los que ha pivotado esta investigación.

La triangulación de ese conjunto de datos arroja las siguientes reflexiones finales:

- Para comprender la renovación pedagógica es necesario atender al peso que para la misma tiene el eje temporal en el que se movió, al situarse dentro de una sociedad que despertaba con la democracia y en la que materializaron todo tipo de inquietudes y motivaciones que habían permanecido larvadas.
- Los precedentes del grupo renovador Aula Libre se insertan en unas tradiciones, desde el plano pedagógico o político, que ponen de manifiesto las contradicciones del sistema social y que entienden la educación como un instrumento de cambio social. El bagaje de Aula Libre hace suya esta amalgama de corrientes para darles un carácter propio a sus marcos de actuación.
- Aula Libre mantiene una filiación genealógica y referencial respecto a los principales referentes de la pedagogía progresista con especial influencia de Freinet, la pedagogía libertaria y el influjo del racionalismo y el laicismo. Estos referentes apuntalan sus prácticas educativas y su teoría pedagógica que viene a complementarse con unos referentes clásicos de sustrato, propios de la Escuela Nueva y otras disciplinas, así como las aportaciones de discurso procedentes de la no directividad, la desescolarización y el pensamiento crítico contemporáneo.
- Si bien es cierto que políticamente se puede considerar su ideario como libertario, se constata la adaptación pragmática que el grupo renovador tuvo que realizar y ciertas disonancias entre su discurso y sus prácticas, acentuadas con los años, pero que nunca abandona la crítica y los modelos alternativos que les ha caracterizado.
- Frente a la inicial confrontación crítica de los grupos renovadores con la Administración, se desarrolla un proceso de fagocitación social que trata de desactivarlos desde los planteamientos educativos tecnocráticos. Contra esta tendencia, Aula Libre ha representado un ejemplo de resistencia socio-profesional y cultural frente al neoliberalismo y los mecanismos de control de los que hace uso.

- Aula Libre es una de las manifestaciones más relevantes del movimiento educativo renovador en el contexto aragonés. Sus modelos organizativos, de trabajo, de difusión e intercambio les dotan de una idiosincrasia que les acerca a la concepción de los Nuevos Movimientos Sociales como manifestación de un cambio socio-paradigmático en las formas de acción social del Occidente de la modernidad tardía.
- Aula Libre se adscribe al movimiento internacional que apuesta por la pedagogía progresista, libertaria y freinetista principalmente, tal como se manifiesta en distinto grado en los países meridionales del Mediterráneo occidental, fundamentalmente Francia (Movimiento Freinet, Pedagogía Institucional, Autogestión Pedagógica), Italia (Milani, Movimiento de Cooperación, pedagogía libertaria) y España.
- La concepción de la escuela pública que defiende Aula Libre trata de transformar tanto a la escuela tradicional como al modelo de escolarización de masas propio de los sistemas nacionales de educación en Occidente. El modelo de Aula Libre y otros grupos renovadores, amplía el horizonte emancipador de la escuela dibujando un perfil popular y liberador.
- Las prácticas de Aula Libre recogen una herencia multirreferencial que se aplica de manera autónoma y sustentada en la reflexión y la praxis colectiva. Sus principios pedagógicos y sus recursos didácticos se basan en una filosofía de trabajo específica que, a la larga, crea alrededor del grupo renovador una identidad pedagógica propia.
- La pedagogía de Aula Libre se basa en una concepción paidocéntrica y globalizada de la educación, que pone en primer lugar los intereses del alumno y la vinculación de los aprendizajes a su realidad. La atención a la diversidad, la educación emocional y la creatividad ocupan un lugar importante en Aula Libre, así como la interdisciplinariedad y una actitud docente basada en el respeto, el buen humor y el sentido común.
- Las técnicas Freinet y el uso de otros recursos son la respuesta práctica de Aula Libre a unas necesidades y carencias pedagógicas y contextuales a las que llegan a través del trabajo en grupo, la reflexión permanente y la búsqueda y producción de nuevos materiales. La conexión que establecen con el medio circundante y su vocación naturalista permiten, gracias a las técnicas Freinet, multiplicar las posibilidades de la educación en el medio rural.
- Para comprender el MRP Aula Libre es imprescindible abordar su revista *Aula Libre* que constituye una fuente documental de primer orden. La revista representa un indicador fundamental para el estudio de la evolución del MRP y del sentir general del grupo renovador sobre un elevado número de cuestiones que caracterizaron el contexto del colectivo. La revista es un instrumento bidireccional de expresión, comunicación y colaboración, ya que puso a Aula Libre en relación con distintos individuos y grupos tanto dentro como fuera de España.
- Sus relaciones personales, intra y extra grupales, son variadas y extensas en el tiempo, por lo que la actividad de Aula Libre se

caracteriza como intensa, a pesar de los años transcurridos desde su creación. La forma en que se contactó con el exterior no deja de ser un reflejo de las personalidades integrantes del grupo que, desde la cercanía, la profesionalidad y el buen humor, construyeron un grupo social característico comprometido concienzudamente con la tradición emancipadora de la educación.

En definitiva, el MRP Aula Libre representa un ejemplo específico dentro del campo de la Renovación Pedagógica por encontrarse en unas dimensiones contextuales y pedagógicas muy particulares. La vida del MRP es indisociable de la historia general de España y Aragón en los últimos años y su persistencia crítica, acompaña a los vaivenes y desajustes educativos de los últimos decenios. Estas coyunturas sirven además para inscribir a Aula Libre en una de las ramas más comprometidas dentro del conjunto de los movimientos renovadores y adquiere una fisonomía de movimiento social desde el punto de vista sociológico. Las rupturas epistemológicas vividas por estos docentes les hacen adquirir una visión del mundo educativo que conecta con un heterodoxo y complejo conglomerado referencial.

Este deseo se manifiesta tanto en la asunción de un compromiso con la educación progresista y emancipadora como en propuestas pedagógicas basadas en la metodología natural, la cooperación y la solidaridad. Estas propuestas, evidenciadas y avaladas por la revista, las publicaciones y la acción profesional colectiva del MRP, crearán un *corpus* común de defensa de la escuela pública, tanto frente a su versión estatal de masas como al formato neoliberal. Frente a las prácticas tecnocráticas y reproductoras, los integrantes de Aula Libre favorecen un tipo de aprendizaje respetuoso y descargado de las influencias nocivas de la evaluación no formativa y el castigo. En suma, Aula Libre representa un ejemplo claro de un replanteamiento del modelo escolar y docente tradicional. Su significación dentro de la escuela pública del medio rural aragonés puede aportar interesantes reflexiones al debate sobre la asunción de modelos educativos más humanizados y acordes con una estructuración social menos jerarquizada y “disciplinada”. Su reflejo debería incluirse en la formación de formadores como una constatación integral y continuada en el tiempo, de la posibilidad de desarrollar una actividad educativa que retome la senda ilustrada del hecho educativo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernat, A. (1992). *La reforma educativa como lenguaje vacío*. En Martín, C. (coord.): *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, Actas del VII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales, Gerona.
- Bernat, A. et al. (2004). Tecnocracia y educación en Aragón en los decenios de los 60 y 70. En VVAA (2004): *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX*, 113-141.
- Boumard, P. (1996). *Célestin Freinet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Canals, M. A. et al. (2001). *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980): Fets i records*. Barcelona: Llibres a l'Abast

-
- Costa, A. (2007). El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1996), *Cuadernos de História da Educaçao*, 6.
- Dávila, P. (2005). La Renovación Pedagógica en el País Vasco. *Sarmiento*, 9, 85-203.
- Delval, J. (2010). Comentarios al escrito del Dr. Fuentes. *Revista de Educación*, 292, 191-210.
- Dommanget, M. (1972). *Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin*. Madrid: Editorial Fragua.
- Fernández, I. y Rorgero, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, É. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona: Editorial Laia.
- Groves, T. (2009). *El movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia, 1970-1983*. Departamento de Historia Contemporánea: UNED.
- Hernández, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de la Educació*, 18, 81-105.
- ICEM (1996). La charte de l'École moderne. *Le Nouvel Educateur*, 81.
- Jiménez, J. (2004). Del rojo al amarillo. El cambio educativo y la renovación pedagógica en Aragón en el último cuarto del siglo XX. En VVAA (2004): *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX*, 143-171.
- Lorenzo, J. *El Movimiento de Renovación Pedagógica "Aula Libre": contexto, prácticas y discursos (1975-2000)*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación, 2014.
- Mainer, J. (2008). *La Renovación Pedagógica en España: crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990)*. En LAFOZ, H. y VICENTE, J. (coords.): *De súbditos a ciudadanos: Escuela y sociedad en el siglo XX*. Zaragoza: Fundación Sindicalismo y Cultura de CCOO.
- Martínez, J. (1998). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. En *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Ed. Miño y Dávila, 1-32.
- Martínez, J. (2003). Testimonios de la renovación pedagógica valenciana. *Kikirikí: cooperación educativa*, 70, 35-38.
- MRP Aula Libre (1990). *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.
- MRP Aula Libre (2005). *Aulas Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX hasta nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67.
- Pericacho, F. J. *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, 2015.
- Prego, V. (1996). *Así se hizo la Transición*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1).
- Rodríguez, J. L. (2001). *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Roig, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: revista de estudios libertarios*, 1, 75-84.
- Sáenz, A. (1999). El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 [Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia: *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB [Recuperado en mayo de 2014 en: http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf].
- Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Vásquez, A. y Oury, F. (1978). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- VVAA. (1972). *Informe Freinet*. Barcelona: Laia.

APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA FREINET A LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA.

Sebastián Gertrúdx Romero de Ávila
Maestro de Primaria

RESUMEN

La pedagogía Freinet arraigó muy pronto en nuestro país, debido al carácter marcadamente social de la misma. La Guerra Civil y el triunfo del Franquismo acabaron con su avance y hubo que esperar a finales de los años sesenta del siglo pasado para que se empezase a hablar de nuevo de Freinet.

Para comprender las aportaciones que esta pedagogía ha hecho a la educación en España, es necesario conocer los principios que la inspiran y las técnicas que creó el pedagogo francés, las cuales suponen unas herramientas de primer orden para el aprendizaje y tienen, además, como objetivo fundamental, dar la palabra a los niños y niñas convirtiéndolos en protagonistas de su propio proceso educativo.

PALABRAS CLAVE

Freinet - libre expresión - aprendizaje natural – cooperación - evaluación del trabajo.

ABSTRACT

Due to its noticeable social character, Freinet's pedagogy became ingrained very soon in our country. Civil War and the triumph of Franco's regime put an end to its advance and we would have to wait until the end of the 60's to start speaking about Freinet again.

To understand the contributions that such pedagogy has made to education in Spain, we need to understand the principles that inspire it and the techniques developed by the French pedagogue, which represent first-class tools for learning. Besides, their main objective is to give the floor to boys and girls so that they become main actors of their own learning process.

KEY WORDS

Freinet - free expression - natural learning – cooperation - work evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

España ha sido uno de los países donde la pedagogía Freinet arraigó con más fuerza, después de Francia (Freinet, Elise, 1977 y García Madrid, 2009). La penetración en nuestro país fue prácticamente inmediata ya casi desde sus inicios, posiblemente debido a las especiales circunstancias en que nos encontrábamos en los momentos en que esta pedagogía empieza a extenderse fuera de las fronteras del país vecino.

Una tasa altísima de analfabetismo, unas condiciones denigrantes de los docentes, tanto a nivel social como laboral, y un desprecio bastante generalizado por la educación desde los estamentos oficiales, hacían que España necesitase con urgencia un revulsivo en su sistema educativo (Tuñón de Lara, 1974 , pág. 128; Jackson, 1976, págs. 73-75).

La nueva pedagogía, con un alto contenido social y con una invitación al protagonismo de profesores y alumnos, ofrecía los ingredientes necesarios para un cambio revolucionario en las aulas. La proclamación de la Segunda República, en abril de 1931, fue también crucial para la expansión de las técnicas de trabajo freinetianas.

En la provincia de Lleida (básicamente la capital y pueblos cercanos) cuajó un movimiento de maestros y maestras que, bajo el nombre de “Batec” (que significa “latido” en catalán), acogieron con entusiasmo las nuevas prácticas escolares, cuyo santo y seña era la utilización de la imprenta para dar salida a las creaciones e investigaciones infantiles. Hubo otros lugares de penetración, como han demostrado diversas investigaciones sobre el tema (Hernández Huerta, 2005 y García Madrid, 2009, entre otros), pero el grupo “Batec” fue, con toda seguridad el más numeroso e influyente. Los maestros y maestras pertenecientes a él celebraban una reunión mensual (a la que también llamaban “Batec”) en la escuela del pueblo al que estaba destinada la persona que lo organizaba, para tratar asuntos metodológicos, laborales y sociales. Era normal celebrar reuniones con las autoridades locales para analizar la situación escolar de la localidad, aunque no siempre dichas autoridades estaban abiertas al diálogo (Jiménez Mier, 2007; Gertrúdíx, 2008).

Lleida aportó nombres propios de gran peso dentro de esta pedagogía, como Herminio Almendros, inspector y gran animador de maestros y maestras. Fue Almendros (1932) junto al profesor de la Escuela de Magisterio lleidatana, Jesús Sanz, quien propició la llegada de la primera imprenta a esas tierras, directamente enviada desde Francia por Freinet. Y fue el maestro José de Tapia con sus alumnos quien tuvo el privilegio de ser el primero en imprimir un texto en letras de molde. El texto se tituló “Las lagartijas panchudas”, tal como recuerda el profesor Fernando Jiménez en su libro sobre el maestro de Tapia (Jiménez, 2015, pp.105-108).

Compañeros y compañeras de Tapia como Patricio Redondo, Antonio Claverol, Dolors Piera (Cañellas y Torán, 2003), Ramón Costa Jou (1969 y 1974), Josep Alcobé (Gertrúdíx, 2008), Antonio Borrell, Jacint Pallejà, entre otros, dieron forma y contenido a un grupo de maestros y maestras que, aún desde la diversidad ideológica, aportaron su entusiasmo y su experiencia en favor de una escuela liberadora de las clases populares.

El primer congreso de la imprenta en la escuela se celebró en la Escuela Normal de Lleida, en 1934 y el segundo tuvo lugar el año siguiente en la vecina Huesca, donde el maestro de Plasencia del Monte, Simeón Omella (Gertrúdx, 2002), se había convertido en uno de los mejores practicantes de la nueva pedagogía, animado por Herminio Almendros, que también ejerció como inspector por tierras oscenses. Almendros se había formado en la Institución Libre de Enseñanza lo cual le confería una visión ciertamente progresista de la tarea educadora. La Institución, con hombres como Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío había contribuido de forma determinante a la mejora de los métodos de enseñanza, haciendo que la pedagogía se impregnase de humanismo y realidad.

Los gobiernos de la República, sobre todo los de izquierdas, intentaron aprovechar todo este capital pedagógico de la Institución y de las nuevas pedagogías venidas de Europa, donde, aparte de Freinet (1996), empezaban a tener cierta importancia Decroly (2006), María Montessori (2003) y la Escuela Nueva, con representantes como Dewey (2002) y Kerschensteiner (1936). Todos ellos tuvieron su influencia en España, sin embargo, ninguno entró con la fuerza de Freinet, quien a una personalidad arrolladora, unía su firme compromiso social y su fe en el protagonismo de maestros y alumnos como ya hemos indicado.

Fuimos, durante algunos años, uno de los países más avanzados de Europa en educación. Sin embargo, la Guerra Civil y la victoria del Franquismo tuvieron fatales consecuencias para el país en general y para los progresos educativos en particular (Marqués, 1995; Marqués y Portell, 2006). Miles de maestros depurados, muchos tuvieron que marchar al exilio y otros asesinados, como Antonio Benaiges, maestro de Bañuelos de Bureba (Burgos) que se encontraba preparando un viaje con sus alumnos para llevarlos a conocer el mar, cuando fue detenido, torturado, fusilado y enterrado en una fosa común en los Montes de la Pedraja (Escribano, Bernal, Ferrándiz y Queralt, 2012).

Algunos de los exiliados crearon escuelas en los países que los acogieron, dedicándose con gran generosidad a la labor que les había sido negada en el suyo propio. Son elocuentes los ejemplos de Herminio Almendros en Cuba (Carrillo, 1998), José de Tapia (Jiménez, 2015) y Patricio Redondo en México (Asociación Civil, 1990).

Nuestro país quedó bajo el yugo de la dictadura y del nacionalcatolicismo, que concebían la escuela como una factoría de ideología fascista y de adoctrinamiento católico. No obstante, a partir de 1960, el régimen empieza a ser un poco más flexible a causa de su propio desgaste y al turismo, que va a ser una fuente importante de ingresos. La sociedad civil despierta poco a poco. Empiezan a tomar cuerpo ciertos movimientos políticos, sindicales y también educativos que habían estado recomponiéndose en la clandestinidad.

Cataluña, con la institución Rosa Sensat a la cabeza, constituye la avanzadilla, pero es en Valencia, de la mano de Ferran Zurriaga y un grupo reducido de maestros y maestras, donde empieza a hablarse de nuevo sobre Freinet. Ferran tiene contactos en Francia y después de varios años de intenso intercambio, el grupo decide organizar, en 1969, el I Congreso Freinet, en Santander, al amparo del colegio Torreblanca, propiedad de una mujer

santanderina perteneciente a la burguesía, Dolores Sáez, pero muy concienciada con los principios y técnicas de la pedagogía Freinet (Gertrúdíx, 2015).

Se reunieron unas cincuenta personas procedentes de diversos puntos del país: País Valencià, Catalunya, Euskadi, Santander, Asturias, Madrid y Andorra; de Andorra vino Josep Alcobé, un entusiasta maestro de la República, que ya hemos mencionado y que actuó como nexo de unión entre los primeros practicantes de la pedagogía Freinet y los nuevos. Así es como, después de un paréntesis de más de treinta años, los anhelos de cambio y de mejora de la educación en nuestro país, volvían a necesitar de los planteamientos freinetianos (Imbernon, 2010).

Después del encuentro de Torreblanca se vio la necesidad de hacer una asociación legal: ACIES, Asociación para la Cooperación y la Imprenta Escolar, que fue el origen del actual MCEP, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, aunque también se conocen familiarmente como Movimiento de Escuela Moderna o Movimiento Freinet. Actualmente, aparte del grupo organizado de seguidores de dicha pedagogía, son numerosos los maestros y maestras que ponen en práctica en sus clases alguna o algunas de las técnicas aportadas por el maestro francés, incluso sin ser conscientes de ello.

2. VIGENCIA DE LA PEDAGOGÍA FREINET

Llegados a este punto, es necesario acometer las razones por las que una pedagogía surgida en el primer tercio del siglo XX, sigue aún hoy de permanente actualidad y sus técnicas son válidas casi cien años después. La mejor manera será dar a conocer dichos principios y técnicas, pero antes haremos un par de aclaraciones que consideramos del todo imprescindibles para entender su vigencia.

¿Por qué hablamos de técnicas Freinet y no de método Freinet?

Mientras que el método se presenta como algo acabado, como algo que tiene un fin en sí mismo, que apenas admite aportaciones y cuyas directrices han de seguir los profesores y alumnos fielmente, la técnica es una actividad abierta que se pone al servicio de alumnos y profesores para favorecer su aprendizaje. La técnica se alimenta del entorno, de los instrumentos que aporta la tecnología y se enriquece con las personalidades de alumnos y profesores. Su vocación es adaptarse a cada situación para sacar el máximo provecho educativo de ella.

¿Y qué hay de la técnica de la imprenta en la escuela?

Para muchos de los primeros practicantes de esta pedagogía, la imprenta era una técnica (“la técnica”, en palabras de Patricio Redondo). Seguramente fue debido a la importancia que tuvo en el momento de su introducción en la escuela, ya que supuso un cambio revolucionario en la organización del trabajo escolar: puso “en letras de molde” la vida de niños y niñas y facilitó su difusión por todo el mundo (gracias a la correspondencia se realizaban intercambios de libros y revistas escolares con amigos y amigas de todos los continentes). De esta forma, la imprenta convertía a los niños y niñas en escritores, investigadores y periodistas. Era, por otro lado, el instrumento

perfecto pues, además, facilitaba el trabajo cooperativo, el aprendizaje de la lectura y la escritura, de la ortografía, de la expresión correcta.

Pero la imprenta siempre fue un instrumento (importantísimo y fundamental) puesto al servicio de las verdaderas técnicas: el texto y dibujo libre, la correspondencia escolar, la investigación del medio, el cálculo vivo, la biblioteca de trabajo, el fichero documental, las fichas autocorrectivas... Hoy día, el avance de la tecnología permite la utilización de nuevos medios e instrumentos que mejoran y agilizan las prestaciones de los anteriores. Ello no impide que alguna escuela pueda seguir utilizando la imprenta (como ocurre en Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla, en Veracruz, México), o el limógrafo, de manera testimonial, de la misma forma que existe aún el correo postal para las comunicaciones; pero a nadie se le escapa que el correo electrónico es mucho más rápido y con mayores prestaciones.

3. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA PEDAGOGÍA FREINET

3.1 La Pedagogía Freinet parte radicalmente de la base y se construye a pie de obra.

Tiene su origen en un maestro junto a sus alumnos en una escuela de un pueblo francés. Un maestro con dificultades para respirar que necesita salir a tomar el aire limpio fuera del aula. Por esta razón inventa la clase-paseo y descubre, a partir de ella, el libro de la naturaleza, de la sociedad, de la vida que fluye fuera de las cuatro paredes de la clase. La clase-paseo despierta el interés de los niños por el entorno, favorece la observación directa, la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas. Todo ello conduce, de manera natural, al texto escrito, a las puestas en común, al intercambio de conocimientos, a la formulación de hipótesis... Un material que vale la pena editar, conservar y difundir.

Entonces el maestro piensa en cómo darlo a conocer y piensa en la imprenta y, después de consultar con varios tipógrafos, consigue construir una manejable para sus alumnos. Y la imprenta se convierte en el instrumento nuclear de la acción escolar. De la imprenta salen textos diversos y pronto surge la necesidad de compartirlos no sólo con su comunidad. Y se hace necesaria la correspondencia escolar y el intercambio de experiencias.

3.2 Es una pedagogía comprometida socialmente y profundamente democrática.

Freinet fue un hombre comprometido con las clases más populares, creó sus técnicas en una escuela rural y sus alumnos eran hijos de campesinos, en su mayoría. Sufrió las dos grandes guerras europeas (la primera le dejó una herida con graves secuelas en los pulmones) y pudo comprobar las calamidades que pasó la clase trabajadora en ambas contiendas. Es por ello que puso sus técnicas al servicio de los desfavorecidos.

Tuvo siempre muy claro que la mejor forma de emancipación era la educación y la profundización de la democracia. Ciertamente, sus técnicas y los instrumentos para materializarlas (como la imprenta) son tan abiertas que pueden ser utilizadas en cualquier situación y con cualquier tipo de alumnado, pero él tuvo siempre un especial empeño en que fuesen usados, tanto las

técnicas como los instrumentos, como elementos de liberación de los más pobres (Peryronie, 2001).

3.3 Parte de la realidad y de su globalidad (la escuela abierta a la vida).

Todo lo que forma parte de la vida del niño, de su realidad, debe conformar el currículum escolar: su propio cuerpo, la familia, el entorno vital, la actividad económica, política, social y cultural; pero también la actualidad del mundo, las noticias y acontecimientos que permitan un mejor conocimiento del mismo. El proceso de globalización experimentado en todo el mundo en los últimos años, hace que un suceso en cualquier parte del planeta, tenga repercusión en todos nosotros. Una realidad que es siempre global, formando un todo interdependiente: las matemáticas, la lengua, el conocimiento del medio, el arte... forman parte de un conjunto global de relaciones y saberes; no están separadas las unas de las otras como si fuesen compartimentos estancos. Por otro lado, las materias no son un fin en sí mismas, no deben ser contenidos a estudiar; tienen sentido en tanto en cuanto son instrumentos que nos ayudan a conocer la realidad e interpretarla (Zabala, 1999).

3.4 Es una pedagogía moderna: utiliza la tecnología.

Freinet introduce la imprenta, pero también el cine, los discos y la radio. Su pedagogía es moderna porque, además de aportar nuevas técnicas, moderniza el material escolar y los instrumentos, utilizando la tecnología de su época como soporte para la adquisición del conocimiento. Actualmente, una clase Freinet debe ser también moderna en el mismo sentido; se puede utilizar la imprenta de manera testimonial si se desea, pero el trabajo fundamental debe recaer en el ordenador, el vídeo, la TV, la radio, la prensa escrita y digital, Internet y las redes sociales.

3.5 El aprendizaje se produce por tanteo experimental (metodología natural).

Al conocimiento se accede de una forma globalizada. Por otro lado, el conocimiento no es algo que se pueda transmitir, accedemos a él a través de la experiencia, de la experimentación, del ensayo-error; es el niño y la niña quien aprende, no el maestro o la maestra quien enseña (Freinet, 1971). El cerebro humano está diseñado para aprender todo aquello que tiene sentido, lo que forma parte de un conjunto que funciona, que tiene una utilidad. La metodología natural nos pone en contacto con el conocimiento de una manera global, comprensiva y funcional, cumpliendo perfectamente con la esencia del aprendizaje (Freinet, 1979). Es, además, una metodología que promueve una verdadera armonía con la naturaleza.

3.6 El trabajo cooperativo está en su esencia (la educación por el trabajo).

El ser humano es social por naturaleza y si hemos llegado hasta aquí ha sido gracias a la colaboración entre todos los hombres y mujeres, a su trabajo, a su cooperación. Según Luria (2010, pág. 188), "las principales categorías de la vida psíquica del hombre tienen una naturaleza social". La civilización es, pues, fruto del trabajo cooperativo; por eso, una clase Freinet no es un conjunto de individualidades enfrentadas entre sí para ver quién obtiene mejor nota, sino un grupo de personas que trabaja conjuntamente, para conseguir un

objetivo común. También hay trabajo individual, pero la esencia es la participación y la cooperación: libros conjuntos, temas generales, búsqueda colectiva de información, proyectos comunes, investigaciones, salidas, puestas en común, normas consensuadas de funcionamiento de la clase, asamblea... El niño y la niña aprenden, sobre todo, a trabajar con los y las demás.

La cooperación está en la esencia del trabajo de aula y en las relaciones entre los maestros que trabajan con técnicas Freinet: en el intercambio de experiencias y materiales, en los congresos, en los diferentes talleres y en la correspondencia a lo largo del curso. Al mismo tiempo, existe un organismo internacional que permite el intercambio y el enriquecimiento pedagógico con los compañeros y compañeras de otros países, la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). En España se celebra cada año un congreso a principios del mes de julio. A nivel internacional, cada dos años tiene lugar un encuentro, la Reunión Internacional de Educadores Freinet (RIDEF), que agrupa educadores de un gran número de países.

3.7 Es una pedagogía para la libre expresión (da la palabra al niño y a la niña y los liga afectivamente con los aprendizajes).

El texto libre, el dibujo libre, la libertad para expresarse en todo momento por parte de los niños y niñas, son un claro reflejo de la confianza que la pedagogía Freinet deposita en el alumnado; una libertad que debe ser utilizada en beneficio del grupo, del trabajo cooperativo. Al darles la palabra, al favorecer su libre expresión y su creatividad, se está ejerciendo una función terapéutica sobre ellos. Al mismo tiempo, se desarrolla su sentido de la responsabilidad, puesto que los niños y niñas aprenden a ser responsables en la medida en que gozan de la confianza de los adultos. La confianza tiene siempre como contrapartida la responsabilidad.

3.8 Persigue el éxito de niños y niñas, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades individuales.

Que el niño y la niña se sientan protagonistas de su propio aprendizaje, que participen, que se interesen, que se impliquen emocionalmente. Pero para ello es fundamental partir de su realidad vital (Luria, Leontiev y Vigotsky, 1986, pág. 54). La enseñanza programada (que marca niveles de conocimientos) y las calificaciones (que los segrega en capaces e incapaces) son la causa más importante del fracaso escolar (Smith, 2000, págs. 117-133). El fracaso real es, seguramente, mucho mayor que el reflejado en las notas; el peor fracaso es la falta de interés, estudiar sólo para aprobar y la interiorización del fracaso que afecta a muchos niños y niñas.

El objetivo de la enseñanza (sobre todo, de la obligatoria) debe ser formar al alumnado, facilitarle el acceso al aprendizaje, prepararlo para que se pueda integrar con éxito en la sociedad que le ha tocado vivir; y en ello deberían trabajar y profundizar todos los que tienen algún tipo de responsabilidad en educación.

4. TÉCNICAS Y RECURSOS DE TRABAJO

A continuación, ofrecemos un conjunto de técnicas y recursos de trabajo que utilizan los educadores y las educadoras Freinet en sus aulas. Como hemos indicado antes, algunos de ellos son puestos en práctica hoy día por otros educadores que no se consideran seguidores de Freinet, pero también los educadores freinetistas utilizan a menudo recursos que no son propios. Lo importante es trabajar con una metodología que procure implicar al niño y la niña con los aprendizajes, que los convierta en protagonistas y que consiga que lleguen a ser ciudadanos críticos, solidarios, cooperativos y profundamente democráticos.

Experiencias concretas sobre la puesta en práctica de las técnicas y recursos de trabajo freinetistas se pueden encontrar en las publicaciones y en la página WEB del MCEP (www.mcep.es). Por otro lado, las puertas de sus colegios y aulas están abiertas para todas aquellas personas que tengan interés en conocer cómo trabajan. A nivel internacional disponen también de publicaciones y páginas WEB de organismos y movimientos pertenecientes a la pedagogía Freinet: FIMEM, RIDEF, Amigos de Freinet... Finalmente, la mayor información sobre el funcionamiento de dichas técnicas se puede conseguir en los diferentes congresos nacionales e internacionales.

4.1. Aprendizaje natural de la lectura y la escritura.

Aprender a leer y escribir es fundamental para todas las personas. Este aprendizaje es el que abre la puerta a toda la cultura escrita. Pero, de la misma manera que aprendemos a hablar sin necesidad de conocer la estructura de la lengua hablada, tampoco necesitamos conocer la de la lengua escrita para llegar a leer correctamente. La lectura es la búsqueda del sentido y lo que hemos de hacer es poner ante los niños y niñas palabras, frases y textos con sentido.

Claro que, igual que aprendemos a hablar con el lenguaje que oímos en casa y en nuestro entorno vital (que nos liga, además, afectivamente), es fundamental que esas palabras, frases y textos estén relacionados con nuestra realidad. Estos son los principios básicos de la metodología natural de la lectura y la escritura, que han sido expuestos, entre otros, por Freinet (1972 y 1979), Foucambert (1989) y Smith (1997 y 1998).

Trabajando así la lectura y la escritura, llegará un momento en que los niños y niñas descubrirán, ellos solos, la estructura fonológica de las palabras; pero este descubrimiento no supondrá ningún avance en la lectura, puesto que leer es comprender y, aunque sepamos “decir” los diferentes golpes de voz que forman las palabras, si no conocemos su significado, no las comprenderemos. Leeremos correctamente cuando conozcamos el significado de las palabras o cuando lo podamos deducir por el contexto en que aparecen.

La simple oralización no nos lleva a su comprensión (y, por tanto, a su lectura). Igualmente, si al escribir lo hacemos recordando la estructura fonológica, nos equivocaremos más que si lo hacemos recordándolas visualmente. Es mucho más fácil retener las palabras en nuestra memoria visual que aprenderse las reglas ortográficas y sus correspondientes excepciones, que son muchas (Mesanza, 1987).

4.2 El texto libre y el trabajo de creación.

Dar la palabra al niño y la niña es el máximo exponente de la pedagogía Freinet y la mejor técnica para conseguirlo es el texto libre. En su versión más pura, sería el texto que se escribe libremente, sin ningún tipo de encargo ni imposición. Sin embargo, ello no impide que, mediante acuerdo de la asamblea de clase, puedan aparecer ciertas variantes que sirvan para enriquecer su aprovechamiento: Se puede hacer una lista de temas sobre los que escribir, para dar ideas a aquellos alumnos y alumnas que no estén acostumbrados a escribir libremente; se puede elegir un tema determinado y escribir un libro monográfico sobre él; los textos pueden ser sobre experiencias vividas, costumbres del lugar, viajes, sueños, miedos, cuentos...

Por otro lado, podrán ser individuales, por parejas, en grupos, o colectivos. Durante el curso podrán confeccionarse varios libros de los cuales se harán copias suficientes para cada alumno, para la clase, para los corresponsales, para repartir en la comunidad... Actualmente, con la existencia de los ordenadores en las aulas y en los centros, las posibilidades de edición de libros creados por el alumnado se han multiplicado. En cualquier caso, al menos una vez a la semana es conveniente que uno de los textos producidos sea corregido por toda la clase (aunque si hay muchos alumnos en el aula, se puede hacer por turnos, de manera que participe la mitad o un tercio a fin de que la actividad sea más ágil, mientras el resto puede hacer trabajo personal).

Partiendo del texto original, los alumnos y alumnas, con el profesor o profesora, irán dando forma correcta a lo escrito. Para ello necesitarán de las reglas ortográficas y de la gramática, que serán usadas como ayuda para conseguir una correcta escritura; es decir, no serán asignaturas cuyos contenidos debemos estudiar, sino herramientas que nos ayudarán a dominar la lengua. El trabajo de creación incluye también el dibujo, ya sea imaginativo o del natural, la expresión artística en cualquiera de sus formas, la expresión corporal (el conocimiento del cuerpo en todas sus facetas es uno de los aspectos que más ha trabajado esta pedagogía) a través de la dramatización, el mimo, la psicomotricidad, etc. Se trata de poner al servicio del niño y de la niña todos los recursos que faciliten su creatividad.

4.3 La correspondencia escolar.

A todos los niños y niñas les gusta tener amigos y amigas en otros lugares. La correspondencia es una de las técnicas más celebradas, pues consigue fácilmente el compromiso y la implicación afectiva del alumnado (ICEM, 2004).

Puede ser de clase a clase, o individual, de manera que cada niño o niña tenga su corresponsal. La correspondencia, cuando es individual, conviene que tenga su culminación en el intercambio, de manera que los corresponsales puedan conocerse personalmente; aunque hoy día, con los avances de la tecnología, se pueden organizar también encuentros virtuales (incluso pueden servir como sustitutivos, en caso de que no sea posible el encuentro personal). El alumnado puede ser de la misma edad, o parecida; incluso puede ser una actividad entre alumnos mayores y pequeños (en este caso los mayores pueden ejercer una especie de padrino sobre los pequeños).

En cualquier caso, es fundamental que la correspondencia, sea individual o colectiva, esté supervisada por el profesorado responsable de las clases. Se trata de una actividad escolar y no debe dejarse a la voluntad del alumnado. Tanto si el contacto es por correo postal, por correo electrónico, o por algún otro sistema de comunicación, el profesorado debe garantizar unos contenidos adecuados, que estén expresados en forma correcta (en todos los sentidos) y que todos los correspondientes reciban comunicación y se comprometan a dar respuesta. Si no se hace así existe el peligro de crear desánimo y frustración en el alumnado, pues no hay nada más desalentador que dejar de recibir respuesta a nuestras cartas o correos.

4.4 El cálculo vivo y la resolución de problemas. El cálculo mental. El razonamiento matemático.

Las máquinas calculadoras vinieron a poner en evidencia que lo más importante del aprendizaje del cálculo y las matemáticas no fue nunca aprender a hacer operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir (lo que se llamaba, vulgarmente, las cuatro reglas). Lo fundamental es trabajar el pensamiento matemático para aprender a resolver problemas. Las matemáticas y el cálculo están en todas partes, cualquier espacio y situación pueden ser aprovechados para convertirlos en problemas a resolver (Aula Libre, 2005, pág. 207-216). Pero, para que los niños y niñas aprendan a razonar matemáticamente en forma correcta, es fundamental que las situaciones problemáticas sean reales y que los datos utilizados también lo sean (Mialaret, 1977, pág. 23).

En dicho aprendizaje, el cálculo mental juega un papel muy importante, puesto que nos obliga a realizar la descomposición de las cantidades y a “entender” cómo funcionan los números, su composición. Autores como Lluís Segarra Neira han hecho valiosas aportaciones sobre resolución de problemas, cálculo mental y matemáticas recreativas, en diversas publicaciones.

Desde luego que los niños y niñas han de aprender a realizar operaciones (algoritmos) por si un día se va la luz o la calculadora se queda sin pilas, pero lo más importante es que comprendan el lenguaje matemático y sepan qué tipo de operación u operaciones deben realizar para resolver el problema que se les plantee (Alcalá, 2002).

4.5 La investigación del medio.

El conocimiento del medio ha sido, como asignatura, una propuesta fallida desde el primer momento, pues su desarrollo por las editoriales nunca tuvo como objetivo el estudio del medio en que están inmersos nuestros alumnos y alumnas.

Conocer el medio supone salir del aula para averiguar las actividades económicas del pueblo, del barrio o de la ciudad, tener conocimiento de las instituciones, de las asociaciones, de las actividades de todo tipo que realizan las gentes que forman parte de nuestra comunidad, sus formas de vida, su entorno natural, su organización social, sus medios de comunicación... En resumen: se trata de conocer la vida y la naturaleza que existen fuera de la escuela. Y, en un mundo globalizado como el actual, el trabajo debe dirigirse tanto al entorno más cercano, como al más alejado, pues lo que ocurre en lugares lejanos también nos afecta a nosotros, en mayor o menor medida.

En la pedagogía Freinet no se habla tanto de conocimiento del medio, como de investigación del medio, pues investigarlo supone asumir un papel protagonista por parte del alumnado (Bastida y Gimeno, 1995; Aula Libre, 2005, pág. 177-186). El investigador observa e interpreta, actúa siempre con una mirada crítica, extrae sus propias conclusiones después de analizar los datos y la información obtenida (que debe ser buscada en fuentes variadas y diversas) y, finalmente, aporta soluciones a los problemas o realiza propuestas de mejora sobre las deficiencias que haya observado.

4.6 La participación de las familias y otros miembros de la Comunidad Educativa.

Una pedagogía que parte de la realidad no puede ignorar ni dejar al margen de la labor educativa, a padres, madres y demás miembros de la comunidad. Los maestros y maestras (y el profesorado, en general) son los profesionales sobre los que recae la tarea de “organizar” el aprendizaje de los niños y niñas que llegan a los centros educativos, pero ello no significa que sean los únicos que intervengan en su formación.

En la concepción educativa freinetista, las familias no sólo deben estar informadas exhaustivamente de las actividades y del rendimiento de sus hijos e hijas en la clase, sino que deben participar en todas aquellas tareas que sea posible, aportando sus conocimientos y experiencia. Son muchas las ocasiones en que pueden participar activamente en el aula: talleres, salidas por el entorno, visitas diversas, entrevistas, encuestas, celebraciones, charlas, acompañamientos... Y la lista de personas con las que pueden contar los profesionales es extensible también a los abuelos, abuelas, otros familiares y demás miembros de la comunidad educativa. Todos ellos constituyen un potencial de gran riqueza que se debe aprovechar en beneficio del alumnado.

Este tipo de participación suele desembocar siempre en experiencias inolvidables que son recordadas con gran cariño, no sólo por lo que se aprende de ellas, sino porque se desarrollan dentro de un clima de afectividad y complicidad que perdura en el tiempo.

4.7 El trabajo cooperativo y la cooperativa de clase.

El trabajo cooperativo es fundamental para que el alumnado realice un aprendizaje de calidad. Todos los avances sociales son debidos al esfuerzo cooperativo de las personas. La sociedad no existiría si no fuésemos capaces de trabajar conjuntamente, en equipo. Por eso, los educadores freinetistas no entienden que la administración escolar se empeñe en crear un clima competitivo entre los niños y niñas (la imposición de las notas y las calificaciones son un claro exponente de ello).

Ellos conciben la clase como un grupo que tiene unos objetivos comunes y que trabaja cooperativamente para conseguirlos. Existe, por supuesto, el trabajo individual, pero no como una manera de competir con los demás, sino como un medio para mejorar el rendimiento personal. Es fundamental que el alumnado participe en proyectos de trabajo (investigaciones, complejos de intereses, temas generales...) en los que todos los niños y niñas aporten lo mejor de sí mismos.

En cualquier equipo humano (nos referimos a equipos entre iguales) el trabajo se reparte de acuerdo a las capacidades y a las apetencias de cada

uno de sus componentes. Y no sólo las actividades de aprendizaje deben realizarse cooperativamente, también el funcionamiento y la organización del aula: normas de comportamiento, material, responsabilidades, administración de los fondos, adecuación de espacio y tiempo...

4.8 Los planes de trabajo individual.

El plan de trabajo supone un compromiso del alumnado para realizar una serie de tareas que se han de acabar en un periodo determinado, que suele ser semanal o quincenal. En él se incluyen, normalmente, actividades de carácter individual encaminadas a la mejora de los recursos y de las habilidades personales. Pero, como sucede con otras técnicas de trabajo de esta pedagogía, el plan admite muchas variaciones.

En algunos casos, los planes suelen reflejar actividades individuales (aportación de textos, lectura de libros, búsqueda de informaciones, conferencias, cálculo y fichas autocorrectivas...). Sin embargo, hay otros educadores y educadoras que amplían las actividades del plan a otras de carácter colectivo. Todas las opciones son válidas, pues depende de los acuerdos a los que se llegue con el alumnado para decidirse por el sistema que más convenza a la mayoría.

Hay algo en lo que sí están todos de acuerdo: que el plan constituye un ejercicio de responsabilidad individual importantísimo para conseguir que los alumnos y alumnas adquieran una disciplina de trabajo que les será totalmente necesaria en su futuro como personas y como trabajadores y trabajadoras.

4.9 La conferencia.

Consiste en un trabajo de investigación realizado por uno o varios alumnos y alumnas que, una vez finalizado, es presentado a los demás compañeros y compañeras en una exposición oral (que podrá ser ante su clase, ante el ciclo, o ante el resto del centro). Supone un trabajo de búsqueda de información (selección, organización y elaboración de una propuesta original), la exposición ante un público y la capacidad para contestar a las cuestiones que se planteen después de la exposición.

El tema de la conferencia es propuesto por el alumno generalmente, aunque también puede ser sugerido por el profesor o profesora, pero nunca como una imposición. Una vez elegido, el alumno o alumnos consultarán todas las fuentes informativas que deseen, del centro o de fuera de él (se recomienda especialmente la participación de las familias y otros miembros de la comunidad). Suele presentarse en forma escrita, con un guión para que la exposición tenga una estructura lógica. Una vez expuesta (que puede ser con la ayuda de la pizarra, del ordenador en formato de Power Point, o similar) suele haber un turno de intervenciones para aclarar dudas, para realizar nuevas aportaciones y también para valorar el trabajo del conferenciante (Rodríguez, 1997).

4.10 El seguimiento de la actualidad.

Los medios de comunicación (prensa, radio, televisión), a través de sus diferentes modalidades (en papel, imagen, Internet, redes sociales), constituyen una herramienta fundamental en las escuelas Freinet. El periódico diario, la revista semanal (o de otra periodicidad diferente), la radio, la

televisión, son fuentes siempre presentes en sus actividades, pues les permiten estar al corriente de lo que pasa en todo momento en su entorno, ya sea cercano o lejano. En ellos encuentran informaciones muy útiles para todas las áreas.

El periódico, por ejemplo, ofrece datos diarios sobre el tiempo, los espectáculos, la programación televisiva, resultados de competiciones deportivas, horarios de trenes, resultados de loterías, avisos de compra-venta... Por otro lado, facilita información sobre muchos temas de interés general que también pueden ser utilizados en el aula: medio ambiente y cambio climático, conflictos y guerras, medicina y salud, movimientos de población, economía, accidentes graves, catástrofes naturales, historia, arqueología, paleontología...

La radio es muy ágil en temas o sucesos de gran actualidad y suele ofrecer la mayor parte de la información en tiempo real. La televisión está, normalmente, más manipulada, debido al gran poder de convocatoria que tiene, pero hay algunos programas y documentales de cierto valor formativo. A todo ello hemos de añadir el papel que los propios medios juegan como elementos de formación de opinión en la sociedad y que conviene estudiar y analizar con los alumnos para ayudarles a mantener una actitud crítica ante ellos.

4.11 El fichero documental y la biblioteca de aula.

Todos los documentos que genera el trabajo de aula y todos los que consultan, en fuentes y formatos diversos, para cualquiera de sus temas generales o complejos de intereses, deben ser archivados en clase como fuente documental que puede servir para futuras consultas, ya sea para la propia clase o para intercambiar con los correspondientes. Hacer un seguimiento sistemático de informaciones aparecidas en la prensa periódica y en revistas especializadas sobre los temas que forman parte del interés de los alumnos y alumnas, es también una buena manera de ir acumulando documentación valiosa para futuros trabajos e investigaciones.

Actualmente, además, con las facilidades que aportan los ordenadores e Internet, dicha información puede ser informatizada y archivada en carpetas digitales. Igualmente, todos los libros producidos por la clase sobre temas diversos, ya sean de investigación sobre el medio, experiencias vividas o de creación literaria (cuentos, pequeñas novelas, relatos fantásticos...), así como los recibidos de los correspondientes y amigos, deberán formar parte de la biblioteca de aula junto a las publicaciones de literatura infantil y juvenil de diferentes editoriales. Dichas publicaciones estarán al servicio de los alumnos y alumnas para que las puedan consultar y leer siempre que lo deseen. Para que la biblioteca funcione eficazmente, es conveniente llevar a cabo actividades de animación y acordar un turno de lectura (semanal, quincenal, mensual, dependiendo del tipo de lecturas).

4.12 El fichero autocorrectivo.

Se trata de un fichero con propuestas de ejercicios que el alumnado suele realizar individualmente (aunque también puede hacerse por parejas o pequeños grupos). Su contenido está relacionado con las diferentes materias de trabajo y sirven como recordatorio y consolidación de los aprendizajes. Las fichas pueden ser elaboradas por el profesor ayudado por los chicos y chicas,

pero también se utilizan algunas comercializadas por el Movimiento Freinet a nivel internacional (por ejemplo, los franceses tienen un buen número de ofertas, muy trabajadas, algunas de las cuales han sido traducidas al castellano y a otras lenguas).

Las fichas contienen ejercicios que ayudan a profundizar en el conocimiento de la ortografía y la gramática, el cálculo mental, el razonamiento matemático, la resolución de problemas y otros aspectos referidos a todas las demás materias del currículum. Este tipo de fichas, como indica su nombre, están pensadas y presentadas de manera que puedan ser autocorregidas por los niños y niñas (a veces con una pequeña pista previa para su correcta resolución), lo cual supone que se está favoreciendo también la autonomía del alumnado.

Normalmente, después de la realización de varias series de fichas, hay alguna que debe hacerse en presencia del profesor o profesora. Es un pequeño control que sirve para comprobar si el ritmo y los aciertos se corresponden realmente con el nivel del niño o la niña. Si se supera, se continúa con el trabajo; si no, se lleva a cabo un repaso con fichas adecuadas para volver a recordar los contenidos que no se han superado.

4.13 La evaluación: la autoevaluación y la evaluación del trabajo.

En la pedagogía Freinet, la evaluación no es una manera de clasificar a los alumnos y alumnas. Si su rendimiento no es el esperado ante una actividad o una metodología determinada, lo que se debe hacer es cambiar de actividad o de metodología. Si el alumnado está motivado ante una actividad y se utilizan las técnicas adecuadas, seguramente su rendimiento será mucho mejor y cumplirá con las expectativas marcadas. Pero para ello hay que partir siempre de los niveles previos de los niños y niñas valorando, sobre todo, la cantidad y la calidad del trabajo desarrollado, por encima del nivel de conocimientos, que es una medida mucho menos fiable.

Por otro lado, es fundamental que una buena parte del trabajo sea autoevaluado, pues la posibilidad de que sea el propio alumnado quien descubra sus errores y tenga el poder de corregirlos y reflexionar sobre ellos, es también una de las señas de identidad de esta pedagogía. Se ha repetido hasta la saciedad, por los más prestigiosos pedagogos y pedagogas, que la corrección de los ejercicios de los alumnos y alumnas no sirve para nada, a no ser que se realice en su presencia para que puedan comprobar dónde y por qué se han equivocado; por tanto, dándoles la oportunidad de que se corrijan ellos mismos, les ayudamos a utilizar su inteligencia, reforzando su aprendizaje y su autonomía.

Pero la evaluación más importante es la que se realiza por toda la clase después de cada actividad, de la aplicación de cada técnica y en las puestas en común sobre los aprovechamientos y los aprendizajes realizados. En ella, el alumnado y el profesorado valoran los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos, dando sus opiniones, señalando los aspectos positivos y negativos y aportando propuestas de mejora para el futuro. De esta manera, la clase funciona, con la participación de todos y todas, de una forma horizontal, convirtiendo a los niños y niñas en protagonistas de su propio aprendizaje.

4.14 La confección y edición de libros y revistas.

Los educadores freinetistas no son partidarios de los manuales escolares y siempre que pueden prescinden de ellos; sin embargo, son productores y editores de gran cantidad de libros y revistas. Son publicaciones propias, fruto del trabajo de clase: el libro de vida que se va confeccionando a lo largo del curso, los libros monográficos sobre investigaciones puntuales de toda la clase o de un grupo de alumnos (que pueden dar lugar a una BT o publicación para la biblioteca de trabajo, una colección que sirve como consulta para otras clases), los de creación literaria, las conferencias, la revista que intercambiamos con los correspondientes... Todos ellos tienen la particularidad de ser originales, de ser reflejo de la personalidad, del esfuerzo y del trabajo cooperativo del alumnado y del profesorado.

Los alumnos y alumnas empiezan el curso con un libro cuyas hojas están en blanco; a lo largo del año escolar lo van escribiendo con su propia letra y su propio estilo, con los recursos que les da la práctica diaria y así, a final de curso, se encuentran con un libro acabado y único, por su singularidad. Un libro (que generalmente se convierte en varios libros) que es parte de la vida de cada niño y de cada niña. Un libro lleno de afectos y emociones que será guardado en sus casas en un lugar preferente y que llevarán siempre dentro de sus corazones.

4.15 Funcionalidad del espacio-clase.

Una clase Freinet es lo más parecido a un taller. Todo el mobiliario está al servicio del alumnado y su función dependerá de la actividad que se vaya a realizar en cada momento. Deberán habilitarse espacios para el trabajo individual, para la lectura, para el trabajo en parejas, en equipo, para la puesta en común, para la asamblea, para los debates, para la exposición de las conferencias...

Cada actividad requiere un espacio y una disposición del mobiliario adecuados. En los centros donde se disponga de espacio suficiente, se podrán habilitar algunos de ellos de forma permanente, pero esto no es lo común. Por ello, será necesario disponer de un mobiliario (nos referimos, sobre todo, a mesas y sillas) lo más funcional posible, que permita organizar el espacio de acuerdo con la actividad a realizar. Hace tiempo que en la pedagogía Freinet se rompió con el clásico orden formal de mesas individuales y de niños y niñas separados entre sí. Las aulas no son lugares donde el maestro o maestra explica y los alumnos y alumnas escuchan; son espacios donde se trabaja: se intercambian opiniones, se discute, los niños y niñas se mueven de un lugar a otro y no siempre realizan todos la misma actividad... En las aulas freinetianas, la vida fluye continuamente.

4.16 La asamblea de clase.

La asamblea es uno de los momentos más importantes de la tarea educativa, por varias razones. La primera es que supone un aprendizaje democrático de primer orden para el alumnado, puesto que se trata de una práctica de democracia directa, al ser la asamblea soberana para proponer y decidir sobre todo lo que afecta a la vida de la clase. También es una oportunidad única para plantear y encontrar soluciones a todos los conflictos que se producen en el aula y en el centro educativo. En este sentido, los *critico*

y *felicito* son una buena ocasión para desaprobar y aprobar algunos comportamientos producidos durante el periodo entre asambleas.

Finalmente, a través de los *propongo* del alumnado y del profesorado, se acuerdan las normas de funcionamiento de la clase y las actividades de aprendizaje: el contenido de los planes de trabajo individuales, la cantidad mínima de actividades a realizar, se estudian y aprueban, si procede, los temas generales o proyectos colectivos, se informa de todo lo relativo a la cooperativa de clase y se acuerda la distribución del trabajo cooperativo, se revisan y renuevan los cargos de responsabilidad, etc.

En definitiva, la asamblea organiza la vida de la clase y en ella todos los alumnos y alumnas tienen derecho a participar y decidir como uno más. El maestro o la maestra están en igualdad de condiciones y su voto vale lo mismo que el de sus alumnos. Cualquiera que haya puesto en práctica la asamblea podrá confirmar la gran madurez y responsabilidad con que actúan los alumnos y alumnas. No hay que temer a la libertad. Si se confía, si se permite que participen, que aporten sus ideas, que realicen propuestas, que puedan decidir sobre su propio aprendizaje, se comprueba que los alumnos y alumnas son personas verdaderamente sensatas y con un gran sentido de la equidad (Sánchez, 2014).

5. CONCLUSIONES

Todas las técnicas y recursos que hemos expuesto tienen cabida actualmente en cualquier aula que trabaje con una pedagogía activa. Existe una compatibilidad absoluta con el trabajo por proyectos, por ejemplo (Majó y Baqueró, 2014).

Del mismo modo, las técnicas de trabajo y los recursos utilizados por los educadores freinetistas, permiten una buena preparación en competencias del alumnado, debido a su visión globalizadora, interdisciplinaria, de preparación para la vida, impregnada de realidad y con un sentido claramente socializador (Gertrúdíx, 2010).

Por la búsqueda del éxito, por la creación de un clima de trabajo que permite la implicación afectiva y el desarrollo de todas las potencialidades de los niños y niñas, los educadores freinetistas consiguen poner al descubierto otros talentos o “inteligencias” en su alumnado, en la línea de las aportaciones realizadas por Howard Gardner (2012).

La actualidad de la pedagogía Freinet queda demostrada también por su presencia en diversos países de Europa y del mundo, reflejada en diversas publicaciones, entre las cuales podemos citar el número 433 de la revista Cuadernos de Pedagogía (abril de 2013), donde aparece como tema central de la misma.

Los seguidores de Freinet tienen claro que las técnicas han de estar al servicio de los principios, no se conciben separados. Sin embargo, no se puede negar que existen situaciones de trabajo diferentes que crean cierto conflicto dentro del propio Movimiento. Hay educadores y educadoras que trabajan en colegios concertados, cuyo alumnado no es precisamente de las clases más desfavorecidas. Son contradicciones que aparecen periódicamente en los encuentros y congresos, aunque generalmente, lo hacen de forma latente.

Ello no impide, sin embargo, que todos y todas tengan muy claro el sentimiento profundamente democrático y social que encierra dicha pedagogía, independientemente del tipo de alumnado con el que se trabaje, y ello queda perfectamente reflejado en las respectivas prácticas. No obstante, las diferentes tipologías del alumnado han dulcificado, de alguna manera, el radicalismo social que tuvo en sus inicios.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá, Manuel (2002), *La construcción del lenguaje matemático*. Barcelona, España. GRAÓ.

Almendros, H. (1932); *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Madrid. Revista de Pedagogía.

Asociación Civil Protectora de las Técnicas Freinet (1990), *Ideario pedagógico de Patricio Redondo Moreno*. Córdoba, Veracruz (México). Trueba.

Aula Libre (2005), *Aulas libres*. Zaragoza, España. Gobierno de Aragón.

Bastida, Francisco y Gimeno, Mercedes (1995), *La realidad entra en la escuela. La investigación del medio en la enseñanza secundaria*. Sevilla, España. Movimiento Cooperativo de Escuela popular, MCEP.

Cañellas, C., Toran, Rosa (2003), *Dolors Piera. Mestra, política i exiliada*. Barcelona, España. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Carrillo Guibert, Maritza (Febrero, 2001). Vigencia de Herminio Almendros en la tradición pedagógica cubana. *Cuadernos de Estudios Locales*, nº 14, páginas 125-133.

Costa Jou, R. (1974), *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México DF, México. Biblioteca SEP.

- (1969) *Seis lecciones sobre los textos libres*. México DF, México. Escuela Activa Patricio Redondo.

Decroly, Ovide (2006), *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid, España. Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2002), *Democracia y educación*. Madrid, España. Morata.

Escribano, Bernal, Ferrandiz y Queralt (2012), *Desenterrando el silencio: Antonio Benaiges, el maestro que prometió el mar*. Barcelona, España. Blume.

Foucambert, Jean (1989), *Cómo ser lector*. Barcelona, España. Editorial LAIA

Freinet, Celestin (1971), *Ensayo psicología sensitiva*. Madrid, España. Villalar.

-(1972) *Los métodos naturales III*. Barcelona, España. Fontanella.

-(1979) *Los métodos naturales I*. Barcelona, España. Fontanella.

-(1996) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México DF, México. Siglo XXI.

Freinet, Elise (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, España. LAIA.

García Madrid, A. (2009), *Las técnicas Freinet en Castilla y Extremadura*, Salamanca, España. Universidad Pontificia de Salamanca.

Un ejército de maestros (2009). Salamanca, España. Universidad Pontificia de Salamanca.

Gardner, Howard (2010), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España. PAIDÓS.

Gertrúdx Romero de Ávila, S. (2002), *Simeón Omella, el maestro de Plasencia del Monte*. Zaragoza, España. Gobierno de Aragón.

Josep Alcobé y la pedagogía Freinet (2008). Santander, España. MCEP.

Gertrúdx (2010), La pedagogia Freinet i les competències bàsiques. *Revista de pedagogia GUIX*, número 364, págs. 73-78).

Enrique Pérez Simón, un maestro de la Escuela Freinet (2015). Santander, España. MCEP.

Hernández Huerta, J. L. (2005), *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930: maestros, escuelas y cuadernos escolares*. Salamanca, España. Globalia, ediciones Anthemia.

Instituto Cooperativo de Escuela Moderna (2004), *¡Ya no estamos solos! Correspondencia escolar y viaje-intercambio*. Sevilla, España. MCEP.

Imbernon, Francesc (2010) *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona, España. GRAÓ.

Jackson, Gabriel (1976), *La República española y la guerra civil*. Barcelona, España. CRÍTICA.

Jiménez Mier y Terán, F (2015), *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance* (Nueva edición veinticinco años después). México DF, México. Publicación del autor.

Batec. Historia de vida de un grupo de maestros (2007). Lleida, España. Universidad de Lleida.

- Kerschensteiner, G. (1936), *La educación moral y cívica*. Barcelona, España. Labor (6ª edición).
- Luria, A. R (2010), *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, España. AKAL.
- Luria, A. R., Leontiev, A. N. y Vigotsky, L. S. (1986), *Psicología y pedagogía*. Madrid, España. AKAL.
- Majó Masferrer, Francesca y Baqueró Alós, Montserrat (2014), *Los proyectos interdisciplinarios. Ocho ideas clave*. Barcelona, España. GRAÓ
- Marqués, Salomó (1995), *L'exili dels Mestres (1939-1975)*. Girona, España. Llibres del Segle y Universitat de Girona.
- Marqués, Salomó y Portell, Raimon (2006), *Els Mestres de la República*. Badalona, España. Ara Llibres.
- Mesanza López, J. (1987), *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid, España. Santillana.
- Mialaret, Gastón (1977), *Las matemáticas, cómo se aprenden, cómo se enseñan*. Madrid, España. Pablo del Río.
- Montessori, María (2003), *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Peyronie, Henry (2001), *Célestin Freinet: Pedagogía y emancipación*. México, D.F. Siglo veintiuno editores.
- Rodríguez Ocampo, Isidoro (1997), *La conferencia infantil en el aula*. México, D.F. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, MMEM.
- Sánchez Cervantes, Alberto (2014), *La asamblea escolar*. México. MMEM.
- Smith, Frank (1997), *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España. Aprendizaje VISOR.
- (1998) *Comprensión de la lectura*. México. TRILLAS.
- (2000) *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Argentina. AIQUE.
- Tuñón de Lara, M. (1974), *La España del siglo XX-1: La quiebra de una forma de Estado (1898-1931)*. Barcelona, España. LAIA.
- Zabala i Vidiella, Antoni (1999), *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona, España. GRAÓ.

APRENDENDO COM CÉLESTIN FREINET: O PASSADO AINDA É PRESENTE

Ivan Fortunato

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo,
câmpus Itapetininga, Brasil

RESUMO

Este artigo é ensaio que foi escrito a partir de mais de dez anos de experiência com a pedagogia. O objetivo principal é apresentar as ideias e técnicas de Célestin Freinet como atuais e muito importantes para que a estrutura da educação formal possa ser repensada.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogía – métodos naturais – psicología sensível

ABSTRACT

This article is an essay that was written from over ten years of experience with teaching. The main objective is to present the ideas and techniques of Célestin Freinet as current and very important for the structure of formal education may be rethought.

KEYWORDS

Pedagogy – natural methods – sensible psychology

“Ao contrário, a escola segue, sempre com um atraso mais ou menos lamentável, as conquistas sociais. Cabe a nós reduzir esse atraso, o que já será uma vitória apreciável (Freinet, 2001)”.

Este artigo é ensaio que foi escrito a partir de mais de dez anos de experiência com a pedagogia, seja como estudante universitário ou professor de graduação, formando futuros professores para a escola. Nesse decenário minhas ideias sobre educação se converteram em uma forma muito lúgubre sobre escolarização formal, como que se esta não devesse permanecer como está, pois tem sido a mesma há séculos. E não desejo que acreditem em mim, mas que se permitam ler os escritos do passado, percebendo o quanto estes refletem a atualidade da educação escolar – pelo menos, a realidade da escola brasileira.

As palavras reproduzidas na epígrafe não são de 2001, mas são muito mais antigas. No entanto, esses escritos fazem sentido para a educação escolar do início deste século XXI, e para a escola da década corrente, de 2010. Como exemplo, vimos que há grande conflito entre os professores e as novas tecnologias, porque os *gadgets* são mais interessantes que as aulas, portanto, a escola quer se livrar deles, enquanto os estudantes estiverem na classe (Fortunato e Penteado, 2015). Com isso se evidencia que o atraso da escola em relação às conquistas sociais é mais lamentável do que menos, como queria Freinet.

As palavras reproduzidas na epígrafe foram escritas há mais de setenta anos, por um educador que não abandonara sua profissão, mesmo com problemas de saúde. Ele acreditava que a educação estava entre o dom divino e a prática profissional ética, aprendida e desenvolvida na prática diária de preparar os jovens para os sonhos de amanhã (Fortunato, 2013). Assim, Célestin Freinet foi além à sua tarefa, tornando-se um professor interessado em mudar a educação escolar, envolvendo seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem, incentivando-os a produzir seus textos e a compartilhá-los com os colegas da sala e das outras salas, por meio do jornal escolar, desenvolvido na própria aula. E os meninos e meninas não eram obrigados ou forçados a escrever contra sua vontade, mas o faziam quando sentia desejo de se expressar. Na sua concepção de ensino, o professor deveria inspirar esse anseio de se comunicar com o mundo, mas não deveria impor um tema para a escrita, nem preparar um plano de atividades.

Freinet fez uso de muitas outras técnicas de ensino que permitem a ação efetiva dos estudantes, tais como o desenho livre, o mural de exposição de trabalhos, os cantos de interesse, a aula-passeio; esta reconhecida como a salvação do trabalho educativo, pois “em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia” (Freinet, 1975, p. 23). Este professor acreditava que as crianças aprendem as coisas da escola de forma natural, como se aprende a andar e a falar. Portanto, sua abordagem é reconhecida como método natural: em primeiro lugar, se tenta fazer, depois se tenta entender (Freinet, 1977a; 1977b; 1977c). Ele não compreendia a educação escolar da mesma maneira que outros professores, fazendo com que os alunos permaneçam sentados, em silêncio, observando e escutando para aprender. Assim, escreveu a seguinte piada sobre como seria a forma arcaica de ensinar

alguém a andar de bicicleta... um pedagogo estaria em frente às crianças sentadas e em silêncio, venerando-o, enquanto ele diz:

“Quando conhecerdes bem a bicicleta, quer dizer, se tiverdes escutado as minhas explicações e estudado as vossas lições, sabereis então andar de bicicleta...” (Freinet, 1975, p. 35).

Em outras palavras, imaginar a situação sobre o ensino de bicicletas esclarece suas ideias sobre a educação ser imposta por processos artificiais, que acabam complicando ou arruinando a naturalidade da aprendizagem. A piada encerra com a glória da educação verbal, passiva e que poderia ser designada como alegórica, pois requer apenas a abstração do que é “ensinado”. Para Freinet (1975):

“Um dia, por conseguinte, depois de adquiridas todas as noções, o professor iniciaria a segunda fase da aprendizagem, colocando a bicicleta nas mãos dos alunos. Se por milagre todas estas crianças soubessem andar bem de bicicleta o professor veria nisso o triunfo da escolástica, e sentir-se-ia de parabéns” (Freinet, 1975, p. 35).

No método natural, um menino sobe na bicicleta muitas vezes antes de tomar lições sobre equilíbrio, movimento, uso dos pedais, mecânica da frenagem, segurança, velocidade, tráfego... O mesmo se dá com as tarefas da escola como escrever, somar, dividir, desenhar, e todas as outras. Primeiro, se incentiva à ação, para mais tarde sistematizá-la. No entanto, Freinet (1977a) entendia a escola como uma “inimiga” da aprendizagem natural pela tentativa se de fazer as coisas. Por isso:

“Resulta deste raciocínio de experiência e de bom senso que, em vez de ensinar a redacção partindo das regras gramaticais e sintáticas e da construção das frases, é mais normal e mais eficaz assentar no exercício sintético e vivo. É o que nós realizamos com o nosso método natural” (Freinet, 1977a, p. 49).

Assim, ao oferecer explicações mais detalhadas sobre o seu método natural, Freinet incluiu dois elementos-chave para o desenvolvimento da prática docente ética: o bom-senso e a tentativa experimental. Freinet (1977b, p 21) afirmou que o primeiro é nada mais do que a compreensão de cada estudante que o professor assume a responsabilidade de educar; enquanto a tentativa experimental é a regra universal de aprendizagem, evidenciada pela aquisição da comunicação pela linguagem e o desenvolvimento da marcha. E Freinet acreditava substancialmente em seu método, afirmando que:

“O processo é realmente infalível, mas pressupõe uma reviravolta total da técnica educativa; em vez de situarmos no início da aprendizagem o estudo sistemático das leis e das regras, inserimos a tentativa experimental da criança num meio rico, acolhedor e propício, que lhe oferece flores perfumadas com que fabricar o seu mel. O estudo das regras e das leis só virá mais tarde, quando o indivíduo tiver transformado as suas experiências em indelévels técnicas de vida” (Freinet, 1977b, p. 28).

No entanto, o objetivo deste ensaio não é aprofundar a teoria, o método e as técnicas de Freinet, mas mostrar que o contexto da escola de seu tempo não é muito diferente do contexto atual. A extensa passagem a seguir pode ser

lida como se tivesse sido escrita neste ano de 2016, como se retratasse a escola de hoje:

“É este o drama que vivemos: Noutros tempos, a pedagogia de 1900 seria ainda completamente válida. Pela força das circunstâncias, é considerada actualmente um instrumento pré-histórico. Vós, professores, não vos deveis espantar se, no plano escolar, as crianças não se interessarem pelos vossos textos aprendidos de cor, pelos vossos exercícios, pelas vossas explicações, pelos vossos métodos disciplinares e modo de vida que, segundo eles, datam da pré-história. Ao abandonarem a vossa aula, montarão o seu velocípede [...] E, sobretudo, os meios áudio-visuais de informação fá-los-ão viver num mundo que em nada se pode comparar com a velha escola em que vos obstinais em retê-los” (Freinet, 1975, p. 11).

Ao olhar para os últimos anos da minha vida profissional como formador de professores, voltei à escola para entender o que tinha mudado nas classes dos jovens, desde o tempo em que eu era um menino que caminhava até a sala de aula todos os dias, levando, na minha mochila, livros, cadernos e canetas – mas, pouca vontade de estudar. Gostava do recreio, de jogar futebol na educação física e de não tirar notas baixas nas provas. Nas décadas de 1980 e 1990, tinha pouco interesse em decorar textos, datas, nomes de rios, exercícios de adicionar, subtrair ou multiplicar. As crianças e os jovens gostavam muito das aulas vagas, especialmente quando coincidiam com o último período, pois podíamos sair mais cedo da escola e ter mais tempo para brincar, se divertir, assistir TV e jogar videogames.

Para Célestin Freinet, esse descontentamento dos estudantes era tratado, pelos professores, como falta de interesse no conhecimento e no futuro profissional. Os professores se queixavam de má escrita, ortografia imperfeita e leituras toscas, realizadas pelos alunos. Estas anotações de Freinet são muito atuais e descrevem – geralmente – o mesmo que muitos professores, ativos e em formação, falam sobre os jovens da escola. E a sociedade acredita que as escolas precisam de melhores professores: os pais querem que seus filhos sejam admitidos nas mais renomadas universidades e tenham grandes salários; administradores querem que a escola tenha boas notas nas avaliações externas; a universidade quer dar mais formação para os futuros professores; professores exigem remuneração mais elevada. Ainda assim, às vezes parece que ninguém se importa que a escola nunca tenha mudado sua estrutura, enquanto que a necessidade, o desejo, a curiosidade e o comportamento dos estudantes sempre mudam. Vejam, Freinet, quando escreveu seu tratado de psicologia sensível em vinte e cinco leis sobre a vida humana, acreditava no seu sentido dinâmico, tendo a vida como um “dever” e não um estado permanente. Por isso “este dever que deve animar nossa psicologia para influenciar e dirigir a pedagogia” (Freinet, 1998, p. 19).

É curioso pensar que tanto os educadores, quanto os pais, o governo etc. percebem essa obviedade: os estudantes sempre mudam porque a cultura e a sociedade sempre mudam. Mesmo que percebam essa dinâmica da vida humana, a contradição da escola permanece oculta: a inflexibilidade na forma de educar afeta a natureza humana de aprender e buscar continuamente maneiras de ser e de reorganizar a comunidade. No entanto, a política educacional tende, cada vez mais, a ignorar a vida dinâmica, tornando

estranques as possibilidades de que cada um dos atores da educação escolar – professores e estudantes – atuem de acordo com seus desejos e necessidades de aprender.

Para aqueles que acreditam que a educação formal evoluiu em teoria, métodos e tecnologia durante o último século, há uma história tradicional que desmistifica essa ideia de evolução. Dizem que um homem foi congelado por muitos e muitos anos, sendo ressuscitado na primeira década do século XXI. Este homem se apavorou com as obras de engenharia, com a velocidade de comunicação pela digital, com o avanço da medicina, desde carros e aviões... só se sentiu seguro na escola, dentro de uma sala de aula, pois era a única coisa que permaneceu exatamente da mesma maneira desde o tempo em que ele foi congelado.

Essa anedota é conhecida por alguns educadores, que a acham ofensiva à classe profissional. Do meu ponto de vista, sentir-se ofendido por essa historinha deveria ser um contundente motivador para transformar a prática. Célestin Freinet (1977b, p. 14) disse que se há força de vontade para “alargar o campo da pedagogia”, não se pode ser “amarrado” pela velha escolástica da “pedagogia da aquisição”. Ele via essa pedagogia antiquada como uma forma de ensinar tratando, mecanicamente, todos os estudantes como se fossem a mesma pessoa, exigindo que todos tenham um mínimo rendimento padrão – e este rendimento se caracteriza por uma expectativa geral de aquisição de “conhecimento”, sem que haja qualquer relação direta com o aluno real da escola... Por exemplo: “as limitações criadas por uma pedagogia de simples rendimento escolar não permitiram avaliar com justiça as possibilidades da criança” (Freinet, 1977b, p. 15).

Essa crítica a respeito dessa injustiça conjurada pela pedagogia da aquisição denota outra contradição axiomática da escola congelada há séculos. No discurso, alguns educadores discordam dessa injustiça clara. Na prática pouco foi feito para tornar a pedagogia mais apropriada – seja para os alunos, que desejam aprender, ou para professores que desejam ensinar. No entanto, discursos e boa vontade não mudam a pedagogia da injustiça... e se isso fosse uma inverdade, a anedota do homem congelado não teria nenhum respaldo na realidade escolar.

Freinet descreveu a escola tradicional como um lugar de obediência militar, onde se a disciplina, o silêncio e a seriedade são fundamentais para o sucesso na guerra:

“No quartel, pensava o sargento, entra-se na caserna em colunas de quatro, em passo cadenciado e ao som dos clarins, todos com o mesmo uniforme. Tanto no pátio como nos galpões, tudo está previsto: sabe-se, a qualquer hora do dia, qual a tarefa dos pelotões e das seções” (Freinet, 2001, p. 83).

Outros também apresentaram uma visão sombria sobre a escola, como Paul Goodman (1964), com a ideia de uma “deseducação obrigatória”, ou Jules Celma (1979), com referência à escola como um lugar de “educacção”. Para Babette Harper e colaboradores (1980) deveríamos temer a escola que domestica os estudantes e trata as pessoas com injustiça. Cabe mencionar Summerhill de Neill (1978), que também não estava em conformidade com a escolástica, mas optou por criar sua própria escola democrática. Atrevo-me a

dizer que estes nomes são desconhecidos para muitos educadores, da mesma forma que o pensamento sobre o método natural e o bom-senso de Freinet foi ocultado por suas técnicas de sala de aula classes técnicas – estas sim, lembradas em alguns cursos de pedagogia, e em artigos e livros sobre educação.

Por isso, em um sentido muito mais afetivo do que racional, considero Célestin Freinet um “herói” da educação escolar. Se esse adjetivo parece estranho em um ensaio sobre Freinet, então é recomendada a leitura seus livros. Por outro lado, se lhes parece adequado, explico que um herói é muito semelhante à noção acadêmica de referencial teórico. A diferença reside nos sentidos que as palavras escritas pelo herói mobilizam nos leitores: a racionalidade, a afetividade, o pensamento, a reflexão, a percepção da vida cotidiana, a necessidade de mudar o que é concreto e difícil, mas requer diferentes maneiras de fazê-lo – com urgência. Como Freinet demonstrou práticas inovadoras para a sala de aula, demonstrou como possibilitar e permitir aflorar o devir em cada estudante, e demonstrou que a escola não precisa ser como um quartel general, só posso ser grato por isso e nomeá-lo como um dos mais importantes heróis para minha própria docência.

Em outro ensaio (Fortunato, 2017), essa ideia de herói da prática pedagógica foi discutida com mais intensidade. Quando apresentei a ideia, mencionei cinco heróis: três professores que tive na graduação em pedagogia, e que me ajudaram a concluir o curso; Alexander Neill, de Summerhill, por ter me mostrado que é possível ter uma educação livre, com o objetivo de ajudar os estudantes a desenvolverem o autogoverno e a encontrar felicidade; e Célestin Freinet, porque sua teoria, seu bom-senso, seu método natural e suas técnicas me ensinaram a ensinar com mais liberdade, com respeito às diferenças de interesses, de aprendizagem e de justiça.

Desde que conheci os escritos de Freinet, mudei minha maneira de pensar a educação escolar. Na primeira lei da psicologia sensível, ele anotou que “a vida é”. Uma concepção muito simples, mas muito profunda sobre o sentido da existência humana. Essa concepção contradiz o famoso ditado sobre o cogito cartesiano – penso, logo existo – se tornando um exemplo muito claro da ontologia – sinto, logo existo. Para Freinet:

“Toda nossa pedagogia visará, justamente, a conservar e a aumentar esse potencial de vida que os métodos tradicionais reduzem, chegando por vezes a eliminá-lo, e cuja persistência e exaltação são como o próprio barômetro de um método sadio” (Freinet, 1998, p. 13).

Ao final, neste ano de 2016, em que se memora 50 anos sem Freinet, sentirei que cumpri meu tributo a meu herói, se mais alguém desejar celebrar 120 anos de seu nascimento. Pois sem ele – e esta é apenas uma confissão de um professor com poucos anos de estudo e prática – minhas aulas e escritos estariam reforçando a má e velha escolástica, que permanece a mesma desde sempre.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celma, Jules. (1979). *Diário de um educador*. Trad. Elisabeth M. S. Kaplan. São Paulo: Summus.
- Fortunato, Ivan. (2017) Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente. In: Fortunato, Ivan & Shigunov Neto (org.) *A Formação de Professores em Perspectivas: da História ao Fazer*. [em prensa]
- Fortunato, Ivan y Penteado, Claudio Luis de Camargo (2015). Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 377-393.
- Fortunato, Ivan. (2013). Algumas ideias de Célestin Freinet para motivar a docência. *Direcional Educador* (Impresso), São Paulo, v. 105, p. 34-36.
- Freinet, Célestin. (2004). *Pedagogia do bom-senso*. Trad. J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, Célestin. (2001). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, Célestin. (1998). *Ensaio de psicologia sensível*. Trad. Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Freinet, Célestin. (1977a). *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, Célestin. (1977b). *O método natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, Célestin. (1977c) *O método natural III: a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, Célestin. (1975). *As técnicas de Freinet da escola moderna*. Trad. Silva Letra. 4. ed. Lisboa, Portugal: Estampa.
- Goodman, Paul. (1964). *Compulsory Mis-Education*. New York: Horizon Press.
- Harper, Babette; Ceccon, Claudius; Oliveira, Miguel Darcy de & Oliveira, Rosiska Darcy. (1980). *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 18ª. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Neill, Alexander Sutherland. (1978). *Um mestre contra o mundo: o fracasso que floriu numa nova escola*. Trad. Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA.

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA: UN MOVIMIENTO SOCIAL MÁS ALLÁ DEL DIDACTISMO

Santiago Esteban Frades
Universidad de Valladolid

RESUMEN

La Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, la Escuela Nueva y los Movimientos de Renovación Pedagógica han sido instancias renovadoras e innovadoras en métodos pedagógicos, en propuestas organizativas de la escuela y en alternativas al sistema educativo vigente en cada momento histórico. Se han constituido y trascendido como un movimiento social porque en sus principios ideológicos y en sus prácticas de enseñanza buscaban que la educación tuviera una capacidad transformadora de la sociedad más allá del didactismo.

Se describen las características que reúnen los movimientos sociales y se comprueba que los movimientos de renovación pedagógica mencionados poseen dichas señas de identidad. Además de esa coincidencia e interés por lo social, entre ellos hay algunas características comunes en cuanto a: el proyecto educativo global, la crítica a la escuela tradicional, el modelo de profesor, las fuentes ideológicas en que se sustentan, el laicismo, la coeducación, la defensa de una escuela democrática y cívica y su influencia en el cambio de las políticas educativas oficialistas.

PALABRAS CLAVE

Renovación pedagógica en España - movimiento social - historia de la educación - movimientos de renovación pedagógica - didactismo.

ABSTRACT

The "Institución Libre de Enseñanza", the Modern School of Ferrer Guardia, the "Nueva Escuela" and the Educational Renewal Movements have been refreshing and innovative teaching methods, in school organizational proposals and alternatives to the current educational system in each historical moment. They have transcended as a social movement because its ideological principles and teaching practices. Education had sought a transformative society beyond the didacticism.

The article describes the features that meet the social movements and it is established that the mentioned educational reform movements have these hallmarks. Besides that coincidence and interest in social, among them there are some common characteristics in terms of: global educational project, criticism of traditional school, the teacher, the ideological sources that are sustained, secularism, coeducation, the defense of a democratic and civic school and its influence in changing the ruling educational policy.

KEY WORDS

Pedagogical reform in Spain - social movement - history of education - educational reform movements - didacticism.

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos, en los últimos años, con que apenas hay colectivos de renovación pedagógica que planteen críticas o alternativas al sistema educativo y al *statu quo*; es cierto que permanecen, aunque de forma minoritaria, personas que mantienen con vida estos movimientos que tuvieron una época de esplendor y de protagonismo histórico relevante. Perviven la Fundación Giner de los Ríos y la Residencia de Estudiantes (Institución Libre de Enseñanza –ILE–), la Fundación Ferrer Guardia, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga, el Movimiento Freinet, y diferentes Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) (Rosa Sensat, Acción Educativa, Concejo Educativo, Adarra, el Colectivo Escuela Abierta de Getafe, entre los más significativos).

Fueron movimientos que surgieron en circunstancias históricas convulsas, así la ILE es una reacción al conservadurismo y tradicionalismo político y universitario¹ que agitó la pedagogía española entre finales del XIX y principios del XX; la Escuela Moderna es una contestación libertaria al clasismo establecido; la Escuela Nueva es una solución socialista al modelo vetusto y obsoleto de educación reglada que existía y los MRP renacen clandestinamente en el tardofranquismo para plantear la defensa de una escuela democrática y pública, sensible a la equidad social. Lo que les une a todos ellos es que son asociaciones representativas de una renovación pedagógica inmersa en lo social.

Vamos a intentar descifrar su ideología y características para comprobar que actuaban no sólo en la línea del cambio didáctico sino desde una perspectiva transformadora de la sociedad y por tanto desde el campo de la pedagogía social y la filosofía educativa porque, en el fondo, esperaban a través de la escuela mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos. Eran corrientes que estaban fuera de las estructuras del poder político y de la Administración educativa y eran críticas, en general, con el poder de turno; además, promovían el laicismo, la coeducación, el desarrollo integral, abrían la escuela al entorno, eran favorecedoras de una educación cívica y de todo aquello que tuviera que ver con el progreso humano y científico. Por lo tanto, las ideas que proponían en, “su momento histórico”, chocaban con lo que ordenaban las instrucciones o reglamentos oficiales y con lo que en la práctica se hacía en la mayoría de las escuelas.

Las concepciones que defienden topan con el *idearium*, los contenidos y las formas de educación que lleva a cabo la jerarquía de la iglesia católica que, en todo este largo siglo y medio, ha tenido una preponderancia y privilegio en una oferta educativa tradicional y clasista; aunque hay que reconocer que, dentro de ella, ha habido sectores con una sensibilidad social que han sabido trasladar a la escuela. La Encíclica *Rerum Novarum* de León XIII, en 1891, abrió la pauta al llamado catolicismo social. Su proyección en la escuela estuvo

¹ Con la llegada, en 1868, de la 1ª República se promulga un Decreto en el que se declara la absoluta libertad de textos y, en definitiva, la libertad de cátedra. Con la restauración de la monarquía, se promulga en 1875 un Real Decreto que deroga los artículos que permitían la libertad de cátedra y se reafirma en la postura anterior a la revolución de “La Gloriosa” en que prohibía cualquier enseñanza contraria a la fe católica, a la monarquía o al sistema político vigente. Separó de la Universidad, entre otros, a Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón, y a Gumersindo de Azcárate. Estos profesores crearon, al margen del Estado, la Institución Libre de Enseñanza.

en las Escuelas del Ave María del padre Manjón. También se constituyeron círculos católicos obreros. Esta línea de compromiso llega al Concilio Vaticano II que promueve organizaciones cristianas obreristas (los llamados curas obreros) como la HOAC, en la cual hay profesores² que se comprometen con la defensa de la escuela pública y la renovación pedagógica. No hay que olvidar que el principal propulsor del movimiento Milaniano en España es José Luis Corzo, un padre escolapio y que ha habido centros religiosos ubicados en barrios obreros comprometidos con la innovación educativa y con los sectores desfavorecidos de la sociedad.

Han existido otras instituciones que pueden haber sido renovadoras en las prácticas y experiencias pedagógicas pero que no se han comprometido con una mejora de la sociedad y de los derechos y la dignidad de las personas. Por último, hay que reconocer que a lo largo de estos años desde que se crea el ministerio de educación en 1903, los sucesivos ministerios han propuesto cambios institucionales³ en modalidades de mejora, innovación, investigación, experimentación y reformas educativas que tenían su origen, como analiza Antonio Viñao (2006), en circunstancias de índole social y política. Muchos de estos cambios estaban basados en los métodos y teorías preconizados por los movimientos citados.

A tenor de estas suposiciones introductorias, nos surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es la definición, genealogía y evolución de la renovación pedagógica en España? ¿Cuándo se ha comenzado a utilizar el concepto de renovación pedagógica? ¿Estos movimientos pedagógicos son también sociales? ¿Han ido encadenándose y tomando el testigo de la renovación pedagógica a través de la historia? ¿Hay características y notas de identidad comunes entre ellos? ¿Se fundamentan unos en otros? ¿Qué han aportado a la educación y a la sociedad?

Para desentrañar y dar respuesta a estas cuestiones, cada una de las organizaciones reseñadas posee una serie de documentos vitales que son el referente fundamental para comprender sus ideas y proyectos. La ILE, en sus Estatutos⁴, y especialmente, en el documento de “Principios y Orientaciones”⁵ desgrana sus objetivos y planes. La Escuela Modernarecoge los escritos que publicó Ferrer Guardia en el boletín de la Escuela Moderna y en él se plasman las experiencias de esa institución y su ideario⁶. La Escuela Nueva configura su proyecto en el documento “Bases para un programa de instrucción pública”, ponencia que se presenta al congreso del Partido Socialista Obrero Español de diciembre de 1918 y en el texto de Lorenzo Luzuriaga “La Escuela Única” que completa la aportación anterior. Los MRP elaboraron, en 1975, un documento en el que marcaron su alternativa a la enseñanza: “Por una escuela pública”,

² Un claro ejemplo es la asociación “Cristianos en la enseñanza” liderada por José Bueno Losada.

³ Ver Esteban Frades, S. (2013). Revisión de las políticas y prácticas del cambio educativo institucional. *Avances en Supervisión Educativa*, 18.

⁴ (1876) Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza.

⁵ (1934) Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 87-94.

⁶ Algunos de los subtítulos de la obra explican el proyecto: V. “Coeducación de ambos sexos”; VI. “Coeducación de las clases sociales”; VII. “Higiene escolar”; VIII. “El profesorado”; IX. “La renovación de la escuela”; X. “Ni premio ni castigo”; XI. “Laicismo y biblioteca”; XII. “Conferencias dominicales”; XIII. “Resultados positivos”; XIV. “En legítima defensa”; XV. “Ingenuidad infantil”

que en años posteriores, en los congresos⁷, fueron desarrollando y ajustando con documentos declarativos.

2. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA COMO UN MOVIMIENTO SOCIAL

En primer lugar, analizaremos cuándo se comienzan a interpretar las diversas propuestas históricas de cambio por la educación que hemos mencionado como de renovación pedagógica, y cuál es su significado y, en segundo lugar, comprobaremos si estos grupos reúnen las características de los denominados movimientos sociales.

2.1 Renovación pedagógica

Las monografías clásicas⁸ de los años 30 del pasado siglo para el estudio en las Escuelas Normales de Magisterio hablaban de la “nueva educación” haciendo referencia a sus principales representantes: Cousinet, Decroly, Ferrière, Montessori, etc.; pero apenas mencionaban a autores progresistas españoles y no utilizaban el concepto de renovación pedagógica. En las publicaciones educativas que se ofrecían en esa época tampoco aparecían relacionadas, ni descritas con el término: “renovación pedagógica”; por ejemplo, los libros que anunciaba la prestigiosa “Revista de Pedagogía”⁹ estaban clasificados en: los referidos a “la Nueva Educación”¹⁰; había otra sección dedicada a la “Pedagogía social y política” en la que aparecían cuatro obras¹¹; otra específica de “La educación activa”¹²; y para terminar, había diez referencias en la sección de “Pedagogía contemporánea”¹³. Ni que decir tiene que los textos sobre historia de la educación que escribieron algunos autores¹⁴ de los primeros tiempos de la dictadura franquista fueron un alegato contra la ILE y el olvido de las obras y autores que hemos mencionado con anterioridad; y una defensa a ultranza de la tradición educativa española.

⁷ <http://cmrp.pangea.org/>. Tienen sus propios Estatutos y objetivos que matizan los planteamientos generales: la Asociación de Maestros Rosa Sensat (<http://www.rosasensat.org/>); el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (<http://www.mcep.es/>); Acción Educativa (<http://www.accioneducativa-mrp.org/>); Concejo Educativo de Castilla y León (<http://www.concejoeducativo.org/>); el Colectivo Escuela Abierta de Getafe (<http://www.colectivoescuelaabierta.org/>); Adarra del País Vasco (<http://www.adarra.org/>).

⁸ Gil y Muñiz, A. y Pertusa y Pérez, V. (1932). *Pedagogía Moderna. Tomo I Tratado de la Educación*. Málaga-Córdoba: Ed. R. Alcalá. Pertusa y Pérez, V. y Gil y Muñiz, A. (1934). *Pedagogía Moderna Tomo II Tratado de la enseñanza*. Málaga-Córdoba: Ed. R. Alcalá. Estas monografías mencionaban en la bibliografía algunas obras de Giner de los Ríos pero no aparecían referencias de la Escuela Moderna o de la Escuela Nueva socialista.

⁹ (1933) *Revista de Pedagogía*. Año XII, 141, septiembre, contraportada.

¹⁰ El Plan Dalton, el método Decroly, la Escuela del Trabajo, el Plan Jena, el método Cousinet, el método de Proyectos, el Plan Howard, las Escuelas Nuevas Alemanas, las Escuelas Nuevas italianas, norteamericanas, inglesas, francesas y belgas, rusas, y otras publicaciones como la Nueva Escuela Pública de Luzuriaga, la imprenta en la escuela de Herminio Almendros, etc.

¹¹ Fundamentos científicos de la política escolar de Spranger; La escuela única de Luzuriaga; la 2ª enseñanza para todos de Towner y la escuela laica de Ferry, Buisson, Pecaut, Taurés Lanson y Lavisser.

¹² Los centros de interés, el trabajo individual según el Plan Dalton, el sistema Winnetka en la práctica, el método de la escuela renovada, el método de proyectos en las escuelas rurales y en las urbanas, la escuela rural activa, el trabajo escolar libre, la nueva educación física e higiénica y guías didácticas

¹³ Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Wyneken, Decroly, Stern, Montessori, Kriek, Lombardo-Radice y Ferrière.

¹⁴ Como ejemplo, Iniesta Corredor, A. (1942). *Educación española. Estudios históricos*. Madrid: Magisterio Español. Con los títulos de los capítulos de la obra se puede dar una cuenta del simbolismo y su contenido: “Ataque y desprestigio de la tradición educativa española”; “Esplendor de la tradición educativa española”; “La decadencia”; “Perennidad de ideales e Ideales cristianos en educación”.

Uno de los intelectuales que comenzó a utilizar el concepto y a explicar que la ILE supuso la génesis de la renovación pedagógica en España fue Lorenzo Luzuriaga:

La ILE constituyó una escuela de ensayo y reforma de carácter experimental, aunque de orientación idealista, que en sus métodos y en sus ideas se adelantó en mucho a las «escuelas nuevas» europeas posteriores. La Institución ha sido el núcleo de donde ha surgido la renovación pedagógica de España. (Luzuriaga, 1948, p. 132).

A partir de los años 70 “la renovación pedagógica” es una terminología que se empieza a acuñar en la esfera historiográfica de la educación para interpretar la aportación de los movimientos renovadores. Mayoritariamente, las monografías clásicas sobre la historia de la educación en España no utilizan el concepto de renovación pedagógica en la explicación de los hechos, salvo cuando se refieren a los recientes y actuales MRP. Uno de los primeros autores que ha empleado el término para definir todo lo que ocurrió de innovador en educación a partir del último tercio del siglo XIX es Agustín Escolano (2002) que dedica un epígrafe en el capítulo de “La educación en la Restauración (1874-1931)” a las culturas escolares y movimientos de renovación pedagógica¹⁵ y engloba desde la ILE hasta el padre Manjón. Ha habido otras menciones a este proceso, así Jesús Palacios (1984), en la obra “La cuestión escolar”, constata que el movimiento de renovación pedagógica de reforma de la enseñanza tiene sus orígenes y se desarrolla a finales del siglo XIX y comienzos del XX; apoyándose en la teoría de las corrientes educativas de P. Roselló, comenta que no sólo se trata de un movimiento de renovación y protesta sino que configura, por sus objetivos, planteamientos y extensión en el espacio y en el tiempo, una verdadera corriente pedagógica. Antonio Molero (1985) aprecia el amplio significado del concepto, prueba de ello es que publica un libro con el título “La Institución Libre de enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica”. Manuel de Puelles (1991) interpreta que los hombres de la ILE aspiraban a una transformación radical de España mediante una renovación pedagógica. Fernando Millán (1983) realiza un análisis interesante al fundamentar los principios de la escuela de la República en las ideas de la Institución Libre de Enseñanza. Pero estos y otros estudios abarcan solo el análisis de la renovación pedagógica desde el último tercio del s. XIX hasta la 2ª República, no los unen y relacionan con los MRP actuales.

Sin embargo, hay otra corriente de pensamiento como la de Marta Mata (1990) que enlaza hasta nuestros días la renovación pedagógica con el artículo de “Historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica: Crónica de los MRP. Un siglo de Renovación”. Los primeros directores de la revista “Cuadernos de Pedagogía” escribieron sobre la renovación pedagógica con una perspectiva histórica y comparada donde aportan unas notas sobre las grandes tendencias de la misma y su concreción en Cataluña; defienden que la renovación pedagógica se inicia a partir de la Institución Libre de Enseñanza, hablan también de las escuelas socialistas, de los centros racionalistas, de las Casas del pueblo y de los Ateneos obreros y populares. Interpretaron que “la

¹⁵ En ellos estudia a: La Institución Libre de Enseñanza; Regeneracionismo y educación; el catolicismo social y la escuela; los movimientos obreros y la renovación educativa; recepción de las corrientes internacionales en España; la renovación pedagógica en Cataluña y la renovación en otros ámbitos diferenciales.

renovación pedagógica es un conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas dirigidas a combatir y a superar la teoría y la práctica pedagógica dominantes en un momento dado” (Caivano y Carbonell, 1979, p. 4); argumentaron que la renovación pedagógica es un espacio de enfrentamiento de ideologías opuestas que suele corresponder, en general, a los intereses contrapuestos de las diversas clases sociales. Hernández Díaz (2011), estudioso y protagonista activo de los MRP, está de acuerdo en la conexión de estos con la memoria histórica pedagógica anterior a la guerra, con el Movimiento de la Escuela Moderna, así como con movimientos y asociaciones que operaban en Cataluña antes de 1936. Ha habido investigaciones que han constatado también esa relación:

Siguiendo algunos principios clásicos de la enseñanza de la historia de los profesores Fernand Braudel y Pierre Vilar, se podría afirmar que para llegar a la coyuntura histórica de la creación de los MRP en la década de 1970 hay unas causas basadas en una estructura de períodos largos y medios. Se ha comprobado como la renovación pedagógica y las ideas de una escuela nueva arrancan desde finales del siglo XIX, llevan un proceso alcista y positivo, sobre todo con la II República Española, se paralizan con la dictadura y resurgen y se expresan con toda su fuerza en el período de transición democrática (1973-1980). (Esteban Frades, 1996, p.434).

Otras muestras significativas han vinculado a lo largo de la historia estos proyectos de renovación: la revista “Vida Escolar” (1983) dedica un número monográfico a los MRP y lo introduce con “La renovación educativa en la Institución libre de Enseñanza”. Pericacho Gómez (2014) atestigua esa idea al hacer un recorrido desde finales del s. XIX hasta la actualidad por diferentes centros escolares de educación primaria que han llevado a cabo la renovación pedagógica, comienza con la ILE y finaliza con la red de colegios actuales “Amara Berri”.

2.2 Movimientos sociales

La ILE, La Escuela Moderna, la Escuela Nueva y los MRP reúnen las características, como vamos a ver a continuación, que definen a los movimientos sociales desde un punto de vista histórico y sociológico.

El profesor Tuñón de Lara (1974) concibe a las organizaciones sociales como todos los grupos formados voluntariamente y de manera permanente para el logro de una finalidad global, de clase, profesional, de interés, de vocación, etc., la organización no es, pues, sino la objetivación de la toma de conciencia. Sin lugar a dudas, los movimientos que hemos citado han sido protagonistas de la historia social en el campo de la educación. Todos esos grupos han tenido personas con conciencia social que les ha llevado a la necesidad de actuar e incidir en la práctica histórica de la educación.

Alain Touraine (1997), estudioso de los movimientos sociales, ha definido que el movimiento social es la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta. En primer lugar, la acción colectiva tiene carácter cultural en el sentido de que lucha por el control y la reapropiación del conocimiento y por un nuevo modelo cultural. En segundo lugar, la acción colectiva se dirige hacia el futuro. En tercer lugar, el movimiento social se

presenta como la combinación de un principio de identidad, un principio de oposición y un principio de totalidad.

De entrada, el movimiento social se había caracterizado y era sinónimo del movimiento obrero y se unía a la lucha proletaria del siglo XIX. A partir de los años 60 del siglo pasado las Ciencias Sociales¹⁶ consideran que los movimientos sociales se han ampliado a otros grupos que buscaban cambios en distintos campos de la organización humana como es la educación. Se define a los movimientos sociales como exigencias socialmente compartidas de cambio en algún aspecto del orden social. Desde este punto de vista, es fundamental el papel que juegan en el desarrollo de la evolución social.

Las características identitarias más significativas son:

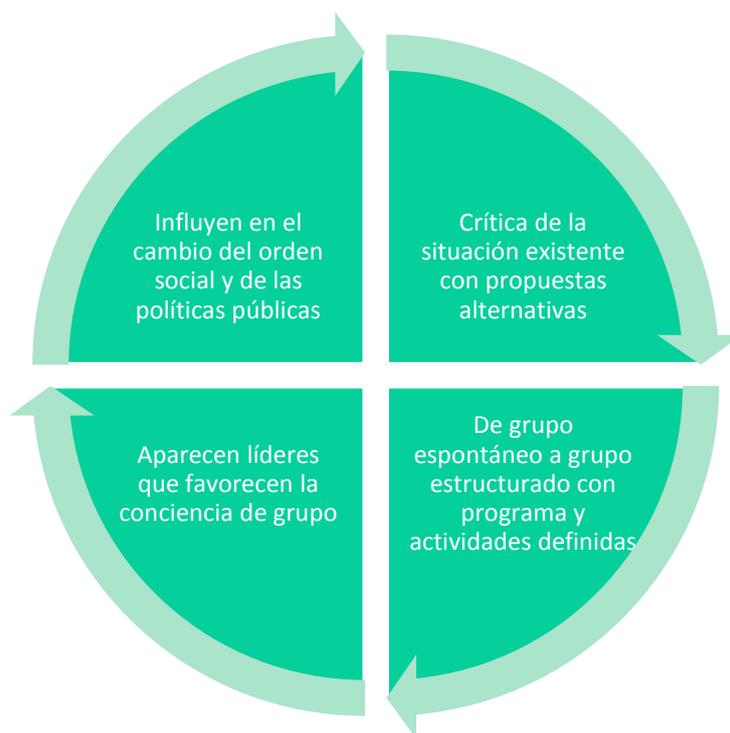


Figura 1: Características significativas de los movimientos sociales

- Tienen un sustrato ideológico, pues muestran la insatisfacción y la crítica de la situación existente, proponen ideas de cambio y apuntan ideas para una nueva sociedad. Ese descontento les suele llevar a ser movimientos organizados. Lógicamente, esta solicitud de cambio produce conflicto pues choca con fuerzas reaccionarias que quieren mantener la organización social como está. Los movimientos sociales son producto del cambio social que es necesario que se produzca por

¹⁶ Véase Heberle, R. (1975). Tipos y funciones de los Movimientos Sociales. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Tomo 7. Madrid: Aguilar, pp. 263-268. Gusfield J. R. (1975). Estudio de los Movimientos Sociales. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Tomo 7. Madrid: Aguilar, pp. 269-274.

las circunstancias históricas que se viven en cada momento, donde acontecen una serie de situaciones en las cuales ya no son adecuadas las formas de regulación social establecidas.

- Los movimientos, en un principio, tienen características de cierta espontaneidad hasta que se convierten en un grupo más estructurado con unos fines, objetivos, programas y actividades definidas. En definitiva, articulan un proyecto propio.
- Aparecen líderes con una personalidad y cualidades definidas que impulsan y hacen posible el movimiento, favorecido por una conciencia de grupo y de pertenencia por parte de sus miembros. Personajes significativos han sido, entre otros: Giner de los Ríos, Ferrer Guardia, Lorenzo Luzuriaga, Rosa Sensat y Marta Mata.
- Los movimientos sociales pueden diferenciarse según traten de alcanzar sus objetivos mediante la influencia para cambiar políticas públicas o la persuasión privada para convencer a los individuos a participar en diversas actividades. Los grandes cambios que se han producido en el orden social del mundo durante los dos últimos siglos son en gran medida la consecuencia directa o indirecta de los movimientos sociales, puesto que aun cuando cada movimiento no consiguiese todos sus objetivos parte de su programa fue aceptado e incorporado al orden social en continuo cambio. Así, algunas de las propuestas de los movimientos de renovación pedagógica se han ido incorporando a las diferentes leyes que han regulado la educación de este país.

2.3 Señas de identidad como movimientos sociales

Hay algunas señas de identidad comunes a los movimientos que los asemeja unos a otros, aunque no se puede afirmar que exista una concordancia y similitud absoluta entre las renovaciones pedagógicas del último tercio del s. XIX con las de finales del XX. La ILE se origina en un ambiente universitario e intelectual, por prohombres que ya tenían un prestigio académico y profesional, son personas situadas en una posición de clase media-alta de la sociedad; crean una organización estable que es favorecida por la corriente política de los liberales. La Escuela Moderna se origina en los entornos obreros y anarquistas. La Escuela Nueva es defendida por la ideología socialista y los MRP surgen de organizaciones de base de izquierdas y del movimiento de enseñantes que, en un momento de transición política y sin líderes carismáticos, quieren cambiar la escuela para transformar la sociedad y conquistar las libertades de una democracia.

Son movimientos sociales porque se entiende que son grupos que buscan cambiar la realidad educativa y también la social. En distintos momentos y contextos históricos han pretendido renovar la enseñanza española. No solo anhelan reformar aspectos de la educación en la didáctica, en lo organizativo, en lo estructural, etc. sino que defienden una filosofía que influya en la sociedad para mejorar la dignidad de los seres humanos y poder conseguir mejores condiciones de vida, de riqueza cultural y mayores cotas de libertad. Tienen una sensibilidad especial hacia los más desfavorecidos y, en el fondo, buscan la utopía. Se sitúan, en un primer momento, de una manera incómoda y reivindicativa ante el poder establecido, aunque luego, curiosamente, algunas de sus ideas y prácticas son aceptadas e introducidas en el sistema educativo ordinario. En resumen, van más allá del didactismo

como mero cambio de metodologías, preconizando una renovación pedagógica con implicaciones sociales y políticas.

2.4 La Institución Libre de Enseñanza

Los estatutos de la Institución reflejan que es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclaman tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas. Otros fines claros son la educación en libertad y educar para la vida. Giner de los Ríos, en el discurso inaugural del curso 1880-81, explicaba que la Institución no pretendía limitarse a instruir, sino cooperar a la formación de hombres útiles al servicio de la humanidad y de la patria, con lo cual vemos ese afán de ser un movimiento social. Yvonne Turín recoge ese espíritu de la ILE:

La vida madrileña de finales del siglo parece que debió mucho a ese grupo de hombres profundamente convencidos de que la acción política era insuficiente para llevar a un cambio profundo de la sociedad de su tiempo e implantar en ella definitivamente las ideas liberales. Se tratase del Ateneo, del Fomento de las Artes, de la Institución libre, de la Sociedad de Amigos del País, por todos los sitios se ocupaban de educar a los jóvenes ya los adultos, a los obreros ya los patronos. En ese sentido se puede hablar de un equipo cuyo núcleo más sólido y más vivo era, sin duda alguna, la ILE. (Turín, 1967, p. 187).

Desde 1876 hasta la guerra civil de 1936, la ILE se convirtió en el centro de gravedad de toda una época de la cultura española y en cauce para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de las fronteras españolas. Ruiz Berrio (1986) asevera que la ILE, desde sus comienzos fue un establecimiento de enseñanza pero también un movimiento que pretendió reformar España.

2.5 La Escuela Moderna

Ferrer Guardia funda un patronato para crear en 1901 la Escuela Moderna, compuesto, entre otros, por el rector de la Universidad de Barcelona, el biólogo Ramón y Cajal, los médicos LLuria y Martínez Vargas. En 1905, hay ya 147 sucursales en la provincia de Barcelona y establecimientos en Madrid, Sevilla, Valencia, Palma, etc. También se expande por el extranjero: en Portugal, Brasil, Suiza y Holanda. Al ser cerrada la escuela por el atentado de Alfonso XIII, en el que se implicaba al propio Ferrer, este funda en 1908 La Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. Las propuestas pedagógicas eran similares a las que se proponían en otros ámbitos renovadores y en cierta forma, parece que copia ideas del programa de la ILE: carácter integral de la escuela, la coeducación, una enseñanza racional y científica. Algunos de los principios en que se basaba la Escuela Moderna eran: que los niños y las niñas tuvieran una insólita libertad; que realizaran ejercicios, juegos y esparcimientos al aire libre; insistir en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, en la higiene personal y social y la desaparición de los exámenes, los premios y los castigos. Se hace especial atención en la enseñanza de la higiene y al cuidado de la salud. Los alumnos visitan centros de trabajo (las fábricas textiles de Sabadell) y hacen excursiones de

exploración al entorno; con motivo de estas vivencias elaboran redacciones y comentarios que se convierten en uno de los ejes del aprendizaje. Esta filosofía se hace extensiva a las familias de los alumnos, mediante la organización de conferencias y charlas dominicales.

La Escuela Moderna no posee unos estatutos con un proyecto educativo organizado y coherente como en la ILE ya que Ferrer Guardia sólo dejó su testamento explicitado de forma deslavazada en los sucesivos Boletines que configuraron el libro “La Escuela Moderna”. En él utiliza citas con referencias a la educación nueva, a las ideas socialistas y a la pedagogía de Fröbel. Sus ideas hilvanadas a través de pequeños discursos y reflexiones calaron en un sector social que le permitió crear un movimiento de escuelas definidas como racionalistas, apoyadas por el sindicalismo anarquista. Estas escuelas definían un programa en el que había que: demostrar a los niños que mientras un hombre depende de otro hombre se cometerán abusos y habrá tiranía y esclavitud; estudiar las causas que mantienen la ignorancia popular; conocer el origen de todas las prácticas rutinarias que dan vida al actual régimen insolidario y fijar la reflexión de los alumnos sobre cuanto a la vista se nos presenta. Ferrer Guardia justifica la educación como un instrumento que podía transformar la sociedad aunque desde posturas más radicales y con un fondo anarquista; manifiesta que el programa de la Escuela Moderna enseñará a los niños y niñas los verdaderos deberes sociales para que sean miembros útiles a la sociedad y eleven el valor de la colectividad; defiende que hay que crear escuelas nuevas para favorecer el espíritu de la libertad: la Escuela Moderna debe ser redentora y preparar una humanidad más buena, más perfecta, más justa que la humanidad presente.

2.6 La Escuela Nueva

A finales del siglo XIX, se genera un movimiento de renovación pedagógica promovido por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) que cristaliza con la creación, en 1910, de la Escuela Nueva, un centro de educación popular y escuela del socialismo. Alejandro Tiana argumenta que, en un principio, su creación tuvo una doble finalidad: colaborar con la formación ideológica y técnica de la clase obrera y elaborar un proyecto de educación socialista a través del debate:

Se encontraron intelectuales institucionistas con militantes obreros, contribuyendo a crear una nueva mentalidad en un cierto sector de la organización socialista. Los hombres de la ILE, muy preocupados por la regeneración nacional, y confiados en los efectos benéficos de la reorganización de la instrucción pública, debieron transmitir su esperanza a los líderes obreros. (Tiana, 1986,p. 123).

Dentro de esta corriente adquiere un protagonismo importante Lorenzo Luzuriaga que influyó en el documento que la Escuela Nueva elaboró en 1918: “Bases para un Programa de Instrucción Pública”, dicho texto se presentó como ponencia de educación al Congreso del PSOE de 1918; en él se aboga por la socialización de la cultura y el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Determina como un fin fundamental de la educación primaria: la formación de ciudadanos independientes y sociales; una escuela alejada de todo dogmatismo en materias políticas y religiosas; el espíritu de asociación y

la implementación de instituciones complementarias a la cultura como bibliotecas populares y museos.

2.7 Los Movimientos de Renovación Pedagógica

Los MRP nacen como una alternativa a lo establecido. En la declaración “Por una nueva escuela pública” en la *X Escola d’Estiu* de Barcelona de 1975 definen las condiciones para la renovación pedagógica:

Para que una renovación pedagógica pueda darse son necesarias unas condiciones sociopolíticas nuevas, con libertades democráticas. En este marco, el movimiento renovador general será impulsado colectivamente por los enseñantes conjuntamente con todas las demás fuerzas sociales (...) Los movimientos de renovación pedagógica comprometidos en esta tarea, y en este contexto, deberán intervenir en la planificación y programación general de la Nueva Escuela Pública. (MRP, 1975, p. 12)

En sus documentos constitucionales y programáticos, la Confederación de los MRP¹⁷ es considerada un movimiento social que trabaja y lucha por renovar y democratizar la escuela, con un planteamiento no sólo educativo sino también social. Los MRP constituyen una alternativa al modelo educativo existente para su transformación en un modelo universal, ético, crítico, inclusivo, científico, laico y democrático que incluya la participación en la sociedad como meta; defienden una educación pública que consiga una sociedad más justa y que favorezca a los más necesitados y a las clases populares; acompañan a los nuevos movimientos sociales como el feminismo, el ecologismo, el pacifismo y la no violencia y la antiglobalización; y apoyan a colectivos que defienden ideas políticas y sociales de distribución de la riqueza, de igualdad social y de una educación y sanidad públicas.

Hay aportaciones que fundamentan el quehacer de los MRP como movimientos sociales. El monográfico de la revista “Tabanque”¹⁸ sobre “Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa” incluye una serie de artículos que trabajan esta línea argumental. José Emiliano Ibáñez ve necesario ir más allá de la renovación pedagógica y crear una trama cultural sociocrítica, en la que intervengan, como agentes clave, los movimientos sociales y educativos para la construcción de una cultura transformadora: “Una auténtica transformación educativa solo lo será si forma parte de un movimiento transformador, pues sin dinamismo, sin relación y conflicto social, la innovación puede ser relevante didácticamente, pero restringida en su carácter crítico y en su relevancia” (Ibáñez, 2003). El cambio debe ser no sólo metodológico sino educativo y cultural donde se tenga en cuenta el protagonismo de todos los sectores, no solo el profesional, así como a los diferentes movimientos, redes y espacios de encuentro para una transformación socioeducativa. Miguel Ángel Aragón, un miembro histórico de los MRP, detalla las características de uno de ellos, Concejo Educativo de Castilla y León, como una organización con compromiso social que no solo trata de hacer algo distinto en las aulas, sino de llevar a cabo una educación de “toda la persona, para todas las personas y con igualdad de posibilidades”. Lo

¹⁷ <http://confederacionmrp.com/quienes-somos/>

¹⁸ (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa. *Tabanque*, 17. Versión electrónica.

que nos describe como experiencia propia, puede ser el proceso por el cual han ido pasando los diferentes MRP del Estado español:

Lo que somos ahora también es el resultado de lo que hemos ido aprendiendo de cada época. De los primeros tiempos conservamos un compromiso social que no hemos olvidado; aprendimos después a dar un sentido diferente al trabajo en el aula que tampoco hemos arrinconado; y hemos aprendido, en esta última época, a ligar todo ello con alternativas socioeducativas propias y más globales que hemos ido dando a conocer a más gente. (Aragón, 2003).

Esteban Frades (1996) llegó a la conclusión, en una investigación que realizó sobre Concejo Educativo, de que además de un movimiento pedagógico lo era también social¹⁹. Jaume Bonafé (1993), un profesor muy implicado con los MRP, redonda en esa idea y hace referencia a sus señas de identidad como un movimiento social que procura converger con otros movimientos en la transformación liberadora de la escuela y de la sociedad. Frances Imbernón (1993) presentó una ponencia muy clarificadora sobre el papel que deberían jugar los MRP en la que destacó que la renovación pedagógica debía ser un proyecto socioeducativo enmarcado en un determinado contexto y, por tanto, debía salir de las paredes de las aulas y de los centros para colaborar o asumir protagonismo en actividades sociales; y afirmó categóricamente que los MRP deben asumir cotas de movimientos sociales. Pedro Moscoso (2011) estudia las implicaciones epistemológicas que han tenido los Nuevos Movimientos Sociales en los MRP porque les han permitido poseer una nueva alternativa educativo-social. Julio Rogero²⁰, otro líder histórico de la renovación pedagógica en España, refuerza ese pensamiento:

Los MRP, en su trayectoria de más de treinta años, han ido pensando y repensando colectivamente este tema desde los sujetos que los habitan, docentes comprometidos en la transformación de la sociedad y de la educación para seguir profundizando en los procesos de humanización que la humanidad necesita para salir de la barbarie en que se haya y a la que nos ha llevado este sistema socio-económico radicalmente injusto. (Rogero, 2010, p. 141).

Uno de los colectivos más distintivo es el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), representativo de la Escuela Moderna de Freinet en España. Este Movimiento en el congreso de Burdeos de 1975 define, teniendo en cuenta los postulados y prácticas escolares de Freinet, su posición: “No

¹⁹ Las razones que esgrimía:

-Se participaba y asumía junto a otros movimientos sociales el compromiso de la transformación social y por tanto la práctica pedagógica estaba en consonancia con esa realidad social. Ejemplos claros que trascendieron lo educativo fueron la defensa por la dignidad de la escuela rural; el apoyo al colectivo antinuclear, etc.

-Existía una opción clara de que los procesos de enseñanza-aprendizaje favorecieran al desarrollo de las personas y sobre todo existía un compromiso con las clases populares, con las minorías culturales, con los sectores marginados y con quienes por cualquier razón sufrían discriminación o cualquier otra forma de violencia.

-Asumía junto a otros MRP las Bases Pedagógicas de la Escuela Pública en la que hay una clara alusión a una pedagogía crítica y social.

²⁰ Sería ingente citar al número de personas protagonistas en los diferentes MRP de la geografía española. Recuerdo de las Escuelas de Verano de Acción Educativa a Ana Pelegrín, Carlos Herans, Enrique Patiño y tantos otros que requerirían otro tipo de estudio.

comprendemos que unos compañeros practiquen la nueva pedagogía sin inquietarse por los problemas decisivos que se cuecen a la puerta de la escuela, pero no comprendemos tampoco a los educadores que se apasionan activamente por la acción militante y permanecen en sus clases como pasivos conservadores”(MCEP, 1980, p. 21). Al abordar el análisis de la educación en su relación con la sociedad incluyen la importancia de la estrategia educativa para la estrategia política, aseguran que no se puede disociar pedagogía y política, escuela y sociedad. Se respalda al Movimiento en la lucha por una educación y una sociedad distintas: “Aunque sabemos que nuestra concepción de la educación no es suficiente para modificar la sociedad, pensamos que, sin embargo, puede ayudar a su transformación. Puesto que rechaza la autoridad y el dogmatismo, permite también la reflexión crítica sobre las condiciones socioeconómicas”(MCEP, 1980, p. 165).

No podemos dejar de citar al Movimiento de Milani en España, apoyado por José Luis Corzo, este tiene una implantación concreta en Salamanca en los años 70 con la creación de la Casa Escuela Santiago 1²¹. En ese ambiente de renovación, aparecen por todo el territorio español multitud de experiencias pedagógicas como la de F. Cortés: “Escuela Viva”²² y dos años más tarde: “Orellana, Asamblea en la escuela”²³, que es un ejemplo, entre muchos, de los maestros y maestras que en esos años querían renovar la pedagogía para transformar la realidad. Algunas de las actividades descritas en esos libros indican el estilo de escuela que se pretendía: “la asamblea”, “la diversión”, “el periódico escolar”, “la investigación del medio”, etc.

3. CARACTERÍSTICAS COMUNES

Entre los movimientos de renovación pedagógica, además de esa concordancia por el interés social de la educación, se pueden encontrar otras cuestiones en común a pesar de las diferencias sociales, políticas, económicas y culturales provocadas por el tiempo histórico que les tocó vivir a cada uno de ellos:

²¹ Corzo Toraz, J.L. (1979). *Escritos colectivos de muchachos del pueblo*. Madrid: Editorial popular

²² Fernández Cortés, F. (1975). *Escuela Viva*. Madrid: ZYX

²³ Fernández Cortés, F. (1977). *Orellana, Asamblea en la Escuela*. Madrid: ZYX.

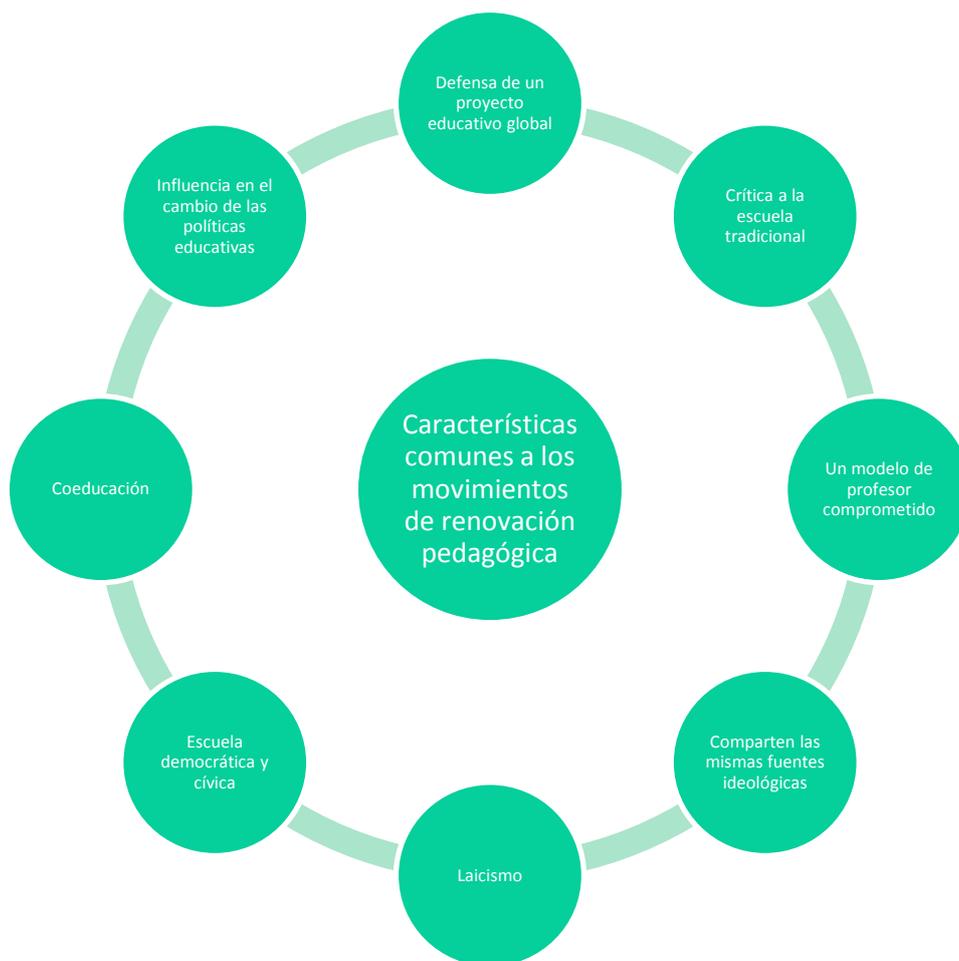


Figura 2: Características comunes a los movimientos de renovación pedagógica

3.1 Defensa de un proyecto educativo global

Se han ido enlazando proyectos renovadores sobre la organización y la práctica de la enseñanza que han sido tenidos en cuenta sucesivamente por los diferentes movimientos. La ILE y La Escuela Moderna elaboraron proposiciones generales sobre la filosofía del sistema educativo y las características de la educación. La Escuela Nueva las concretó, y presentó en 1918 un programa estructurado de escuela única, pública, gratuita, laica, activa y mixta, desde la educación infantil hasta la universidad. Introdujo como novedades: el cuerpo único de personal docente, la creación de la Facultad de Pedagogía, la asistencia infantil en preescolar y los jardines de infancia, la inspección y el tratamiento médico, la participación escolar en el régimen de la escuela, el espíritu de asociación, la educación profesional y el sistema de becas para los estudios superiores. Propuso que para la lucha contra el analfabetismo se reformaran las escuelas de adultos y contempló instituciones complementarias de la cultura como las bibliotecas populares.

Luzuriaga (1931) aborda, en el último capítulo de “La Escuela Nueva Pública”, las “Ideas para una reforma constitucional de la educación”; mantiene las características generales de las Bases de 1918: la educación pública es esencialmente función del Estado, lo que no excluye a la enseñanza privada como medio de investigación y de experimentación pedagógicos; la

laicidad de la enseñanza, aunque, si las familias lo piden, el estado puede facilitar la enseñanza religiosa fuera de la escuela; la educación pública es gratuita y tiene carácter activo y creador y tiene que atender al alumnado de ambos sexos. Estas cuestiones fueron tenidas en cuenta en la Constitución de la 2ª República.

En la X Escola d'Estiu de 1975, en el documento ya citado "Por una nueva escuela pública" se define un proyecto educativo global que aglutina los principios de las proposiciones renovadoras anteriores, pero eso sí, proyectadas y adaptadas a la situación de una España a punto de conseguir la democracia. Se tratan las formas de gestión y control de una escuela democrática, de carácter público, gratuita, científica, vinculada con la comunidad, que respeta la diversidad de los pueblos y el pluralismo ideológico. Se desgranán los objetivos y propuestas renovadoras de las etapas educativas, desde la guardería hasta la universidad y se reivindica el cuerpo único de enseñantes y una buena formación del profesorado.

3.2 Crítica a la escuela tradicional

Todos los movimientos rechazan en cada momento histórico el modelo de escuela existente por: academicista, inductivista, pasiva, abstracta, distanciada de la realidad y de la vida, poco creativa, alejada de la formación de la persona, encorsetada en cuatro paredes y sin tener en cuenta la psicología del niño, ni su participación activa en la enseñanza. Giner de los Ríos lo deja claro en la inauguración del curso escolar de 1881:

Reconozcamos de buen grado que el sistema actual de enseñanza, sistema burocrático en que el profesor despacha la lección en su hora y media, como quien despacha un expediente, y tiene con el alumno solo un contacto superficial, que los deja enteramente extraños uno a otro; sistema memorista, mecánico, dirigido a nuestras facultades inferiores(...) que ese sistema, digo, es de admirable éxito, si, como parece, ha sido organizado para dar a la patria generaciones de sujetos raquíuticos de alma y de cuerpo; indiferentes hacia principios que ignoran si los son, porque no los han hallado ni comprobado por sí propios; despreciativos de todo ideal; escépticos y limitados, cuando no aburridos de la letra de molde. (Giner de los Ríos, 2004, p. 28)

La Escuela Moderna desaprobaba el sistema de enseñanza habitual basado en concursos, clasificaciones, exámenes, premios y recompensas de toda clase; también rechazaba el castigo a los niños en las escuelas y todas las pautas irracionales que seguía: "Todo el bagaje inductivo de la antigua pedagogía era una mezcla incoherente de ciencia y fe, de razón y absurdo, de bien y mal, de experiencia humana y de revelación divina, de verdad y error" (Ferrer Guardia, 1976, p. 95). En consecuencia, Ferrer ve incompatible la escuela tradicional dentro de la sociedad que debe crear la nueva escuela.

La Escuela Nueva critica que la enseñanza existente se dedica a la transmisión de conocimientos memorísticos con métodos competitivos y rígidos, y sin tener en cuenta la personalidad del alumnado. Esta corriente socialista pone de manifiesto la precariedad del sistema, Lorenzo Luzuriaga manifiesta que España se encontraba, en 1917, en cuanto a enseñanza, en una situación mil veces peor de lo que se encontraba Inglaterra antes de entrar

en la guerra y que para no dejar abandonados a nuestros niños a los 12 años de edad se necesitarían crear 16.000 nuevas escuelas.

En el documento de los MRP de la X Escola d'Estiu se denuncia que la realidad escolar es deplorable a nivel pedagógico porque el 50% de las escuelas no están en las condiciones que exige la Ley General de Educación: "La pedagogía tradicional, con toda su carga memorística, inmovilista y retrógrada, con una enseñanza centrada en la utilidad del maestro ligada a unos programas uniformes y rígidos, etc., marca hoy la pauta de la educación para la mayoría de la población escolarizada" (MRP, 1975, p. 46)

3.3 Un modelo de profesor comprometido

La ILE configura un modelo de enseñante vocacional, cercano, educador, que, como dice Giner de los Ríos, ayude al alumno no sólo en sus estudios, sino en todos sus problemas personales, su cultura, su formación intelectual y moral, su orientación profesional y hasta de su conducta en la vida. Describe, en 1887, lo que necesitan los aspirantes al profesorado: "El magisterio necesita hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos nobles y sencillos, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra"(Giner de los Ríos, 2004, p. 429).

Ferrer Guardia consideraba tan importante la figura del profesor que llegó a crear una Escuela Normal racionalista aunque tuvo dificultades para su funcionamiento. Podemos ver las cualidades que debían de tener los maestros de las escuelas racionalistas en los primeros boletines de la Escuela Moderna cuando se ponían anuncios para captar profesores: "Al profesorado libre. Los profesores y jóvenes de ambos sexos que deseen dedicarse a la enseñanza racional y científica y se hallen despojados de preocupaciones, supersticiones y creencias tradicionales y absurdas, pueden ponerse en comunicación con el director de la Escuela Moderna para la provisión de plazas vacantes en varias escuelas".

La Escuela Nueva concibió que el personal docente, desde las instituciones primarias hasta las superiores, debiera configurar un cuerpo único de enseñantes, con una preparación parecida en cuanto a su intensidad. Y para darle categoría a la función docente se propuso para la formación del profesorado la creación en las Universidades de la Facultad de pedagogía.

Los MRP se fijaron como objetivo elaborar propuestas e impulsar la formación del profesorado desde una perspectiva socio-crítica, entendiendo la educación como un medio importante para la transformación social y desarrollo integral de todas las personas; se plantearon un profesorado militante que además de renovador en la escuela estuviera comprometido con cambiar la sociedad.

3.4 Fuentes ideológicas compartidas

Los movimientos fundamentaron sus principios en personas o colectivos que han estado en la onda de la renovación pedagógica. Así, la ILE se apoya en autores como Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Spencer y Dewey:

Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Fröbel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo, personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de la clase²⁴.

La Escuela Moderna tiene en cuenta las ideas de Rousseau, Fröbel, pasando por las de la ILE, así como la influencia del movimiento de la Escuela Nueva europeo. La Escuela Nueva del proyecto socialista, fundada en 1910 por Núñez de Arenas, tiene una fuerte ascendencia del institucionismo, así como del movimiento europeo de la tendencia de la llamada “Escuela Única”.

El MRP Acción Educativa, para explicar sus antecedentes, sitúa como referentes a: Rosa Sensat, a los pensadores de la pedagogía de la Escuela Nueva, a las corrientes de la ILE, a los proyectos pedagógicos innovadores del siglo XIX y XX y a los ideales educativos de la escuela pública de la 2ª República española. Hay alguna dialéctica interesante al respecto, así Olga López critica que Marta Mata, líder indiscutible del movimiento Rosa Sensat, cite a la Escuela Moderna de Ferrer Guardia como un precedente del MRP; defiende la tesis de que la Escuela Moderna y el Movimiento pedagógico Rosa Sensat son iniciativas educativas con grandes diferencias²⁵, por ejemplo, la Escuela Moderna posee un carácter social y “es culturalmente contestataria preparando al alumno para tener una visión crítica del medio para que sea capaz de transformarlo” (López, 2006, p. 79), por eso la defensa que se hace de la coeducación social; sin embargo, piensa que el MRP de Rosa Sensat posee una falta real de cambio social, se dedica a cambios metodológicos, pero no varía nunca los principios; llega a decir que es un movimiento que representa los intereses de la burguesía catalana. [Marta Mata \(1990\)](#) defiende lo contrario: que deberíamos encontrar en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia el nervio impulsor precedente del mismo movimiento de la [Escola de Mestres Rosa Sensat](#), y de sus Escuelas de Verano (tan indisociables de los julios barceloneses). Prueba de su sintonía con Ferrer Guardia es que la Fundación “Marta Mata” dedicó el curso pasado sus séptimas Jornadas a Ferrer Guardia. Autores como Monés y Busquets (1994) defienden que muchas de las ideas y características de la corriente de las Escuelas Nuevas europeas están también presentes en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia ya que una educación específicamente renovadora debe ser ajena a imposiciones ideológicas o hegemonías excluyentes; y estos planteamientos están plenamente vigentes en los anhelos del mundo educativo más comprometido y por lo tanto de los MRP.

²⁴ Principios y orientaciones de la ILE. www.fundacionginer.org/

²⁵ Desgrana las diferencias que existen en asuntos como el principio de la libertad, los premios y castigos, la abolición de los exámenes, las competencias y las calificaciones; el concepto de la voluntad física, intelectual y moral del niño; el carácter integral entre trabajo intelectual y manual; el programa de coeducación; el principio de escuela racional y científica; el principio de antirreligioso, la utilización de la lengua catalana, etc.

3.5 Laicismo

Los movimientos renovadores propugnan y son partidarios del laicismo en la enseñanza. Para lograrlo la ILE comienza por asentar, como base primordial ineludible, el principio de la "reverencia máxima que al niño se debe"; por eso, la Institución no puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda; debe ser ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político y debe abstenerse de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la "hora de las divisiones humanas". Ferrer Guardia en consonancia con su idea de escuela racional y científica manifiesta que esta ha de persuadir a las futuras mujeres y hombres de "que no han de esperar nada de ningún ser privilegiado (ficticio o real); y que pueden esperar todo lo racional de sí mismos y de la solidaridad libremente organizada y aceptada"(Guardia, 1976, p. 101). Luzuriaga argumentó que la educación pública debe ser laica o extraconfesional; si las familias lo solicitan, el estado podrá facilitar el medio para la educación religiosa fuera de la escuela. Los MRP abogan igualmente por una enseñanza laica.

3.6 Escuela democrática y cívica.

Los institucionistas no se proponen tan sólo enseñar e instruir, sino a la vez, y muy principalmente educar; se interesan por los temas socioeducativos, están convencidos que la cuestión social es básicamente una cuestión pedagógica y patrocinan una escuela democrática y cívica; así, un institucionista fundador como Adolfo González Posada y Biesca se muestra defensor de una escuela democrática en la que se formen juntos los hijos de todos los ciudadanos y donde se les inculque el aprecio ilimitado a sus semejantes. El programa de la Escuela Moderna proclama que su misión consiste en hacer que los niños y niñas lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio; se enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: "*no hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes*"; se desarrollarán y dirigirán las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que eleve proporcionalmente el valor de la colectividad. La Escuela Nueva tuvo presente en sus propuestas de enseñanza la educación cívica como relatan Fernández-Soria y Mayordomo Pérez (2014) en un buen estudio sobre las aportaciones de Luzuriaga y Freinet. La declaración de los MRP (1975) abogaba por formas de gestión y control participativas en una escuela democrática de carácter público y totalmente gratuita y mantenía como una de sus tesis la necesidad de una educación de la ciudadanía y los derechos humanos.

3.7 Coeducación

La ILE estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la forma de comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin pasar por alto los obstáculos que el hábito y la costumbre ponen a la coeducación, los institucionistas creen que no hay otro medio de vencerlos, sino acometiendo con prudencia la experiencia de unir a los niños y a las niñas allí dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzgan la coeducación como uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres y el medio más poderoso

para acabar con la inferioridad de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que se eduque, no sólo como, sino con el hombre.

Ferrer Guardia expone que, teniendo en cuenta el éxito que la enseñanza mixta obtiene en el extranjero, es fundamental para el programa de la Escuela Moderna implantarla para preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos y tampoco de clases sociales (aceptan niños y niñas desde los cinco años):“La manifestación más importante de la enseñanza racional, dado el atraso intelectual del país, lo que por el pronto podría chocar más contra las preocupaciones y las costumbres, era la coeducación de niñas y niños”(Guardia, 1976, p. 37). Utiliza el pensamiento de una niña²⁶ de 13 años para la defensa de la coeducación.

En las “Bases para un Programa de Instrucción Pública” de 1918, se declara, en la base 8ª, que la coeducación será establecida en todas las escuelas primarias, las cuales serán todas graduadas, aún en los pueblos más pequeños, introduciendo, si es necesario para ello, el sistema alternativo de clases. Del mismo modo, los MRP en todas sus declaraciones apuestan sin fisuras por una educación conjunta de ambos sexos.

3.8 Influencia en el cambio de las políticas educativas

Muchos de los proyectos que se generaban en los grupos de renovación pedagógica se traducían, con posterioridad, en leyes y normas generalizadas. Así, varias de las propuestas de la ILE se transformaron pronto en orientaciones para la escuela²⁷. Reflexiones y directrices de la Escuela Nueva se convirtieron en preceptos y pautas de la Constitución de la 2ª República, el artículo 48 recoge el principio de la Escuela Única y las bases del programa de instrucción pública: La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria, la libertad de cátedra, la equidad para los más necesitados, el laicismo, etc.

Algunas aportaciones de los MRP fueron reflejadas en la LGE (1970), la LODE (1985) y la LOGSE (1990). Mª Teresa Codina (2002) en el estudio que realiza sobre Rosa Sensat y los orígenes de los MRP asegura que la LGE oficializa principios e ideas de la renovación que se había iniciado en la clandestinidad. Propuestas de la declaración de la X Escola d'Estiu (1975) fueron introducidas en la LODE y en La LOGSE como por ejemplo: que el parvulario fuera gratuito y extensible a todos los niños, la activa participación de los padres, la globalización de todas las áreas o un tronco común para la Enseñanza Media con el fin de evitar una clasificación prematura del alumno. Esta influencia en las Administraciones educativas fue determinante porque algunas de las personas que lideraron los movimientos asumieron cargos de responsabilidad en las mismas o formaron parte del arco parlamentario. Antonio Viñao (2002), confirma esta evidencia: “Hay también reformas que, pretendiendo la generalización de innovaciones o movimientos de renovación

²⁶ “La escuela mixta o de ambos sexos es sumamente necesaria. El niño que se educa en compañía de la niña, aprende insensiblemente a respetarla y a ayudarla, y recíprocamente la niña; mientras que educados separadamente, indicándole al niño que es mala la compañía de la niña y a ésta que es peor la de aquél, sucederá que el niño, hombre ya, no respetará a la mujer y la considerará como un juguete o como una esclava, que es a lo que se ve reducida la mujer en la actualidad” (Guardia, 1976, p. 54).

²⁷ El Real Decreto, de 26 de octubre de 1901, sobre reorganización de la primera enseñanza en la exposición de motivos indica que “no son, ni pueden ser, los programas de primera enseñanza idénticos a los establecidos en tiempo remoto”. Justifica el cambio para adaptarlos al desenvolvimiento científico y a la instrucción integral, “como las que más cumplidamente satisface las necesidades de la vida, coincidiendo en este punto los principios filosóficos de los pedagogos más eminentes con las prácticas”.

preexistentes, lo que hacen es fagotizarlos o anularlos, como en buena parte sucedió en la España de los años ochenta del siglo XX.”(p. 113).

4. CONCLUSIONES

Se abordan las conclusiones de este artículo dando respuesta a las preguntas iniciales planteadas en el mismo:

1. ¿Cuál es la definición, genealogía y evolución de la renovación pedagógica en España? ¿Han ido encadenándose y tomando el testigo de la renovación pedagógica a través de la historia? ¿Se fundamentan unos en otros? ¿Cuándo se ha comenzado a utilizar el concepto de renovación pedagógica?

La renovación pedagógica en España nace con fuerza con la ILE quien asienta unos principios y orientaciones que ejercerán influencia en los movimientos que van apareciendo posteriormente: Escuela Moderna, Escuela Nueva y MRP. La ILE (1876) y la Escuela Moderna (1901) se inician con experiencias educativas específicas creando centros de enseñanza. Sus ideales pedagógicos inspiraron una profunda reforma educativa basada en innovaciones y nuevos métodos orientados por la teoría y la práctica de otros países y por los testimonios de intelectuales relevantes en el campo educativo. Esos postulados pedagógicos, psicológicos, políticos y sociales dan pie a que la Escuela Nueva (1912), como una asociación educativa del partido socialista obrero español, articule las bases de una simulación de proyecto de ley de educación que se concreta para todos los niveles educativos incluida la educación superior y cuya fuerte influencia llega hasta la letra de la Constitución de la segunda República. A partir de los años 60 del siglo pasado, los MRP retoman el testigo de la historia y plantean una alternativa al sistema educativo basada en los fundamentos y proposiciones asentados por los colectivos anteriores.

Autores significativos en el campo de la historia de la educación reconocen que los MRP tenían su genealogía a partir de la ILE pero cierran su perspectiva histórica en la segunda República; sólo algunos alargan ese ciclo histórico hasta los MRP. En este artículo se demuestra que esa corriente de cambio educativo y de movimiento social, llega, prácticamente, hasta nuestros días con los MRP y existe, por lo tanto, una línea de continuidad, rota solo por la larga duración de la dictadura franquista.

2. ¿Estos movimientos pedagógicos son también sociales?

Teniendo en cuenta las características expuestas se puede afirmar que estos movimientos no se basaban en meros cambios didácticos, las innovaciones metodológicas que planteaban eran consecuencia del cambio social que querían operar. Su punto de partida para el cambio no era el didactismo, este fue solo una consecuencia, sino que lo que pretendían era transformar la sociedad por lo que la pedagogía social y la filosofía educativa les sirvió de base para su objetivo de mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, favorecer la conciencia cívica y el progreso humano y científico, a través de la educación. Estos movimientos no estaban dentro de las estructuras del poder político, ni administrativo con el que eran, generalmente, críticos ya que sus propuestas sociales y educativas iban por delante de la sociedad de su época; eran pioneros.

Poseen las características de los movimientos sociales en cuanto que: tienen un sustrato ideológico en el que critican la situación existente y plantean propuestas alternativas; evolucionan de un grupo espontáneo a un grupo organizado con un programa y actividades definidas; existen líderes que favorecen la conciencia de grupo; y generan ideas que influyen en el cambio del orden social y de las políticas públicas.

3. ¿Hay características y notas de identidad comunes entre ellos?

Todos estos movimientos tienen coincidencias importantes en cuestiones como el proyecto educativo global; el apoyo al laicismo y la coeducación; la crítica a la escuela tradicional; un modelo de profesor educador, vocacional, humanista y científico; la defensa de una escuela democrática y cívica; el tener presente a las mismas corrientes pedagógicas y autores relevantes en el campo internacional; y, por último, la influencia que han tenido en el cambio de las políticas educativas oficialistas. Todas estas coincidencias conforman entre ellos unas notas de identidad y unos lazos de unión que se extienden desde el último tercio del siglo XIX hasta finales del siglo XX y, estas señas identitarias tan claras, han contribuido a que se produzcan importantes cambios sociales, legislativos y, obviamente, pedagógicos en estos años.

4. ¿Qué han aportado a la educación y a la sociedad?

La primera aportación surge en el momento en que estos movimientos vinculan la educación con una sociedad que reivindica una ideología favorecedora del avance y del progreso de las personas. Hay movimientos meramente didácticos que proponen cambios metodológicos orientados hacia la mejora y facilitación de los aprendizajes, pero la renovación pedagógica, a lo largo de siglo y medio, ha ido más allá pues ha buscado mejorar la escuela para transformar la sociedad.

Sus aportaciones a la sociedad van desde la defensa de una escuela pública y gratuita, la lucha contra el analfabetismo, la generación de un sistema de becas, el apoyo a la educación infantil, a la educación profesional, la participación democrática en la gestión de los centros, o el apoyo a la cultura, entre las más relevantes, hasta potenciar el desarrollo profesional del profesorado.

Favorecieron una renovación pedagógica sensible con la equidad social, el laicismo, la coeducación, el desarrollo integral de las personas, la apertura de la escuela al entorno, la educación cívica y, en definitiva, aspectos que aun hoy defendemos entre los principios y fines de nuestras leyes educativas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÓN SALINAS, M.A. (2003). Los MRPs, su sentido y sus formas de actuación: El caso de Concejo Educativo de Castilla y León. *Tabanque*, 17. Versión electrónica.
- BARREIRO, H (1989). Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la *escuela única* en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959). *Revista de Educación*, 289, 7-48.
- CAIVANO, F. Y CARBONELL, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59, s.p.
- CODINA, M^a. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación*, 21, 91-104.
- CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (2002). *Para una ciudadanía crítica: educación, movimientos sociales y cultura transformadora*. (<http://www.concejoeducativo.org>)(Consultado el 15 de octubre).www.concejoeducativo.org/alternat/edu_mmss.htm.
- COSSÍO M. B. (1915). *La Enseñanza Primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional. Institución Libre de Enseñanza.
- COSTA RICO, A. (2007). El profesorado y la renovación pedagógica en España. *Cadernos de História de Educação (Uberlândia)*, 6, 13-38.
- COSTA RICO, A. (2011). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la reforma educativa en España. En CELANDA PERANDONES, P. (Ed.) *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, vol. 2 (pp. 89-98). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- CUESTA, P. (1975). Congreso del PSOE 1918: Bases para un programa de instrucción pública. *Cuadernos de pedagogía*, 11, 24-26.
- DÁVILA, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, nº 9, pp. 85-104.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESTEBAN FRADES, S. (1994). *La Renovación Pedagógica y el movimiento de Enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- ESTEBAN FRADES, S. (1996). Estudio de un grupo social de Renovación Pedagógica: El Movimiento de Enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14-15, 433-452. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- ESTEBAN FRADES, S. (2009). Una revisión necesaria para entender el presente: políticas favorecedoras de la educación cívica en la España contemporánea. *Avances en Supervisión Educativa*, 10.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. y MAYORDOMO PÉREZ, A. (2014). Educación moral y educación cívica. Aportaciones de la Escuela Nueva. *Estudios sobre educación*, V. 26, 197-217.
- FERRER GUARDIA, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid: ZERO.
- FERRER Y RIVERO, P. (1915): *Tratado de la legislación de primera enseñanza vigente en España*. Madrid: Imprenta de los sucesores de Hernando.
- FREINET, C. (1972), *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- FREINET, E. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (2004). *Obras selectas*. Madrid: Espasa Calpe.
- GROVES, T. (2013a). *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1975-1985*. New York: Palgrave Macmillan.
- GROVES, T. (2013b). El pasado, el presente y el futuro de una utopía: la escuela nueva y la renovación pedagógica. En ESPIGADO, G.; GÓMEZ, J.; DE LA PASCUA M^a. J.; SÁNCHEZ J.L. Y VÁZQUEZ, C. (Eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 885-854). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2011). La Renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.
- IBAÑEZ HERRÁN, J. E. (2003). Movimientos y redes para una cultura transformadora. *Tabanque*, 17. Versión electrónica.
- IMBERNÓN, F. (1993). La renovación pedagógica para una nueva enseñanza. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 11.
- JIMÉNEZ GAUDÍ, A. (1973): *La Institución libre de enseñanza*. Madrid: Taurus.
- JIMÉNEZ LANDI, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza. III. Periodo escolar. 1881-1907*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934): *La educación cívica*. Barcelona, Labor.
- LÓPEZ ROIG, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal*, 1, 75-83.

- LUZURIAGA, L. (1922): *La escuela Unificada*. Madrid: J. Cosano.
- LUZURIAGA, L. (1931). *La Escuela Única*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LUZURIAGA, L. (1948) *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- MARÍN, T. (1989). *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936)*. Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios. Madrid
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993). Los MRPs o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 104-109.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de pedagogía*, 311, 85-89.
- MATA I GARRIGA, M. (1990). Historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica: Crónica de los MRPs. Un siglo de Renovación. Madrid. *Escuela Española*, nº extraordinario, 3000.
- MILLÁN, F. (1983). *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres.
- MOLERO PINTADO, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya.
- MONÉS I PUJOL - BUSQUETS, J. (1981). *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat-Edicions.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J. (1977) *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: La Magrana.
- MOSCOSO, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 1, 255-267. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100014>
- MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR-MCEP (1980). *Perspectivas de la Educación Popular*. Granada: Publicaciones del MCEP.
- MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1975) Declaración de la X Escola d'Estiu de Barcelona. Por una nueva escuela pública. *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento 1, 3-12.
- MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1985). Conclusiones del Congreso de la Confederación de MRPs del Estado. Barcelona. cmrp.pangea.org/(Consultado el 15 de octubre).

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1989). Conclusiones del Congreso de la Confederación de MRPs del Estado. Gandía (Valencia). cmrp.pangea.org/ (Consultado el 15 de octubre).

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1991) Conclusiones del XII Encuentro de MRPs: *Los MRPs, qué hacen, cómo actúan, como se organizan*. Baños de Montemayor (Cáceres). cmrp.pangea.org/ (Consultado el 15 de octubre).

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1992) Conclusiones del XIII Encuentro de MRPs: *El profesorado, su trabajo y la renovación de la Escuela*. El Pualar, Madrid. cmrp.pangea.org/ (Consultado el 15 de octubre).

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (2001) Conclusiones del Congreso de la Confederación de MRPs del Estado. Torremolinos (Málaga). cmrp.pangea.org/ (Consultado el 15 de octubre).

ORTEGA Y GASSET, J. (1974): *Discursos políticos*. Madrid: Alianza Editorial.

PALACIOS, J. (1984). *La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

PÉREZ, E. (2013). El Movimiento Freinet en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 433, 52-54.

PERICACHO GÓMEZ, F.J. (2014a) Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación* Vol. 25,1, 47-67.

http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309

PERICACHO GÓMEZ, F.J. (2014b) Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: Un estudio a través de escuelas emblemáticas. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

POZO ANDRÉS, M^a. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Revista Historia de la Educación*, 22-23, pp. 317-346.

PUELLES BENÍTEZ, M. (1991) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor

ROGERO ANAYA, J. (2010). Movimientos de Renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4 (1), 141-166.

RUIZ BERRIO, J. (1986). *Las innovaciones educativas de la Institución Libre de enseñanza en la España del siglo XX*. En Lorenzo Luzuriaga y la

política educativa de su tiempo. Ciudad Real: Diputación Provincial. Área de Cultura, 13-31.

- TIANA FERRER, A. (1986). Los programas y la práctica educativos del socialismo español (1879-1918). En *Primeras Jornadas de educación Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*. Ciudad Real: Diputación Provincial. Área de Cultura, pp. 111-126.
- TIANA FERRER, A. (1987) *Educación libertaria y revolución social* (España, 1936-1939). Madrid: Aula Abierta
- TRILLA, JAIME (2008) *El legado pedagógico del s.XX para la escuela del s.XXI*. Madrid: Graó
- TUÑÓN DE LARA, M. (1974). *Metodología de la historia social de España*. Madrid: Siglo XXI.
- TURIN, Y. (1967). *La educación y la Escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar.
- VIDA ESCOLAR (1983). *Movimientos de Renovación Pedagógica*, 223. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VIÑAO, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid. Morata.
- VIÑES, C. (1983). La Renovación Pedagógica del Siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, 2, 94-124.
- ZUBERO, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: HOAC.

EPÍLOGO DE LAS IDEAS EDUCATIVAS DESDE LA DIPUTACIÓN PATRIÓTICA DE PUERTO PRÍNCIPE (1813 A 1842)

**Vilfredo Avalo Viamontes,
Amauri Batista Salvador.**
Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte

RESUMEN

Colocar en términos concretos el origen de las ideas educativas del Puerto Príncipe del siglo XIX, es el punto nodal de este artículo. Fue con la fundación de la Sociedad Económica de Amigos del País y luego con la creación de las Diputaciones Patrióticas, donde se logró en algunas regiones de Cuba una incipiente atención a los aspectos referidos a la cultura y la educación, con énfasis en la llamada escuela pública. Se afirma que la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe fue la más importante que existió en Cuba en la etapa, por ello se ha realizado un estudio histórico evolutivo sobre la contribución de esta institución a la educación entre 1813 a 1842, el mismo es una contribución al estudio de la historia de la educación local y nacional.

PALABRAS CLAVE

Sociedad Económica de Amigos del País - Diputación Patriótica – ideas educativas.

ABSTRACT

To put in concrete terms the origin of the educational ideas of the Port Prince of the XIX century, it is the nodal point of this article. They were the foundation of the Economic Society of Friends of the Country and then with the creation of the Patriotic Delegations, where it was achieved in some regions of Cuba an incipient attention to the aspects referred to the culture and the education, with emphasis in the call public school. It is affirmed that the Patriotic Delegation of Port Prince was the most important that existed in Cuba in the stage, for it was made it an evolutionary historical study on the contribution from this institution to the education among 1813 at 1846, the same one is a contribution to the study of the history of the local and national education.

KEY WORDS

Economic society of Friends of the Country - Patriotic Delegation - you devise educational.

1. INTRODUCCIÓN

Rescatar la historia y con ella la historia de la educación en las regiones y localidades del país, especialmente la relacionada con las ideas educativas de los siglos XIX y XX, es una necesidad sentida para los educadores cubanos que anhelan conservar las tradiciones históricas–pedagógicas, lo que contribuirá de manera evidente a enriquecer la pedagogía y su historia.

A pesar de la relativa abundancia de trabajos que abordan las raíces históricas de la pedagogía cubana, pocos tratan la historia de la educación regional y local desde una organización social aparecida en el período colonial. Autores como: Antonio Bachiller y Morales; Enma Pérez Téllez, Gaspar Jorge García Galló, Justo Chávez Rodríguez, Rolando Buenavilla Recio y otros, han ofrecido respuestas a diferentes aristas de la investigación histórica educativa nacional, sin embargo, sus obras no han tenido como centro el desarrollo histórico de la educación local, ni las ideas educativas desde las Diputaciones Patrióticas, institución creada en Cuba en las primeras décadas del siglo XIX.

Las complejidades teóricas y de la práctica cotidiana revelan, con relación a la historia de la educación local, que en su mayoría las publicaciones tanto de trascendencia nacional como en las regionales, se aprecia que no se ha plasmado la educación y su historia en su doble vertiente, social y escolar, pues sólo han considerado esta última, es decir la educación escolarizada. Por lo que apenas hay referencias bibliográficas que aborden este aspecto y las encontradas no son suficientes para establecer relaciones dimensionales lógicas, por lo que es limitada la contribución en los aspectos singulares pero trascendentes de las localidades a la historia de la educación nacional, lo cual se aprecia en un pobre tratamiento en diferentes momentos históricos. En lo que a la provincia de Camagüey respecta, (Puerto Príncipe hasta 1902), se precisa que la historia de la educación local, no ha sido un tema de marcado interés por los investigadores en los últimos años.

En el inventario realizado, se ha podido identificar las tres investigaciones más significativas de la educación local desarrolladas en Camagüey en los siglos XIX y XX, ellas son: “Memoria Estadística de la Instrucción Primaria en la Jurisdicción de Puerto Príncipe” (1865) del pedagogo español Gabriel Ramón Cermeño; “Historia de la enseñanza popular en Camagüey” (1943) de Francisco Rojas y “Educación e historia en una villa colonial (1989)” de Olga García Yero. Es prudente destacar que las obras antes referidas aportan importantes elementos, de ahí que resulte imprescindible tomarlas en cuenta como punto de partida.

Otras obras publicadas en la primera década del presente siglo, han intentado dar continuidad al tema de la educación local aunque este no ha sido el tema fundamental, entre estos autores se destacan: Tamames, M. (2005) con “La ciudad como texto cultural Camagüey: 1514 – 1837” y “Una ciudad en el laberinto de la ilustración” (2009), así como, E. (2009) con “Cuadernos de Historia Principeña No. 8”. En las fuentes bibliográficas consultadas se pudo constatar que una de las investigaciones más abarcadoras es la realizada por Mena, A. (1999), “Contribución de la Historia de la Educación local al desarrollo de la Historia de la Educación en Cuba”, en la que ofrece nuevos elementos teóricos acerca del desarrollo de la historia de la educación en Puerto Príncipe desde sus inicios, sin embargo, no profundiza en lo concerniente al desarrollo y

evolución de las ideas educativas de la Diputación Patriótica. Se ha tomado de la investigación de Mena, A. (1999) cuatro definiciones operacionales: Diputación Patriótica, influencia educativa, ideas educativas y escuela pública, las mismas constituyen referente teórico, así:

- Se denomina Diputación Patriótica a una institución de carácter social, creada en el siglo XIX debidamente organizada y estructurada, adjunta como filial o dependencia de la Sociedad Económica de Amigos del País de La Habana. Cuyo objetivo esencial fue fomentar el desarrollo económico, social y cultural en cada una de las regiones de la Isla donde fueron creadas.
- La influencia educativa, es entendida como el conjunto de acciones que ejercen las organizaciones e instituciones sociales y agentes educativos sobre el sujeto en un contexto sociohistórico determinado con la finalidad de propiciar cambios y transformaciones de diferente naturaleza, enriquecedora de la personalidad a partir del grado de significatividad que para él podrán ejercer las mismas.
- Ideas educativas, se ha tomado como referente a Ramiro Guerra, el que se refiere: “[...] al concepto de la educación que en diversas épocas han tenido los cubanos, a su modo de apreciar los problemas educativos del país, a los medios ideados para resolverlos, al ideal de educación que en cada época han concebido y han intentado realizar [...]”. (Guerra, 1933, p. 37).
- Escuela pública, se denomina a la institución o establecimiento educacional financiado y administrado por el Estado y en algunos casos, costado por personalidades de gran poder económico, las cuales surgen y se desarrollan en Cuba desde la primera mitad del siglo XIX, por iniciativas de intelectuales, personalidades e instituciones sociales, como centro de transmisión de la ciencia y los conocimientos, para fomentar el desarrollo educacional en la Isla.

2. DESARROLLO.

2.1 Puerto Príncipe en la primera mitad del siglo XIX.

Santa María del Puerto del Príncipe, una de las siete primeras villas fundadas en Cuba por los españoles, situada hacia el centro del país, sobre una amplia sabana, entre los ríos Tíñima y Hatibonico. En sus 500 años han sido muchos los investigadores de esta ciudad que han dedicado sus vidas a rescatar del olvido nuestras raíces e identidad, es meritorio destacar como los más prominentes a: Tomás Pío Betancourt (1800-1863), Juan Torres Lasqueti (1816-1900) y Jorge Juárez Cano (1881-1940), quienes a través de sus crónicas revelaron la singularidad de esta la Villa.

Una valoración en torno al grado de desarrollo socioeconómico y cultural alcanzado en Puerto del Príncipe, implica el estudio y caracterización de la sociedad que en ella se desarrolló, de sus problemas y contradicciones esenciales, que dan lugar y constituyen el fundamento de todo el sistema de educación social, al ser la educación una forma determinada del comportamiento social y por tanto un tipo específico de relación social. Su estudio no puede realizarse sino a partir de las condiciones sociales que le dan

origen y que constituyen el marco histórico concreto de su existencia y desarrollo.

En la primera mitad del siglo XIX, esta villa crece de manera extraordinaria ya desde 1804 se divide en seis distritos o cuarteles. Afirma Lasqueti (1888), en su libro “Colección de datos históricos, geográficos y estadísticos de Puerto Príncipe y su jurisdicción”, que en la primera mitad del siglo XIX, la población se incrementó considerablemente, donde aproximadamente el 58% eran blancos, el 14% negros libres y los esclavos representan el 28%.

Un cronista norteamericano Mr. Joseph A. Springer, escribió sobre Puerto Príncipe:

Es una ciudad situada en una de las partes más anchas de la Isla de Cuba, a una distancia de 325 millas en dirección S.E y E. de La Habana, a 30 millas de su viejo puerto de La Guanaja en la costa Norte, 60 millas de Santa Cruz en la costa Sur, y 45 millas de Nuevitas, con la cual está conectada por un ferrocarril [...]. El Distrito poseía el predominio como ganadero y de fincas productoras de la Isla, las cuales constituían su principal riqueza. Antes de la guerra, cerca de dos millones de cabezas de ganado pastaban en sus ricos llanos, y sus mulos y caballos eran preferidos a cualesquiera otros. [...] La ciudad era anteriormente una base de provisiones para las colonias y los ganaderos, y los habitantes importantes pasaban su tiempo entre sus casas de campo y del pueblo, montando magníficos caballos de raza. (Springer, 1874, s/p).

Desde el punto de vista político, el liberalismo se aplicó en un momento de auge de la economía colonial cubana. La frustración del liberalismo español condujo a las ideas del independentismo, incentivado por las ideas de la Revolución de las Trece Colonias, la Revolución Francesa, la Revolución de Haití y las luchas por la independencia en América Latina. La ciudad de Puerto Príncipe no estuvo exenta de estos ideales independentistas, en este sentido se destacan importantes figuras que lucharon contra la corriente anexionista y abogaron por la abolición de la esclavitud.

Desde el punto de vista económico, se extendió en esta etapa, el desarrollo ganadero de la villa, llegando a ser la actividad económica fundamental. Ello originó un incremento de la producción de carnes, cueros, pieles, miel y vinos. La ganadería recibió en este período las crecientes demandas que provenían del comercio azucarero del occidente de la isla, de tal forma que desde las primeras y subsiguientes décadas del siglo XIX se produce un crecimiento sostenido en ese sector (la ganadería), mucho mayor que en las plantaciones cañeras, sin embargo, en la villa también aumentó la producción azucarera motivado por la ampliación cuantitativa de las fábricas y la introducción de la máquina de vapor.

Este crecimiento económico constituyó sin dudas, uno de los factores que ayudó al auge que adquiere la educación, en particular a partir de la segunda década del siglo XIX. Pues para 1842 se fundaba la primera escuela pública en uno de los ayuntamientos de la Villa, específicamente en Guáimaro, promovida por el patriota camagüeyano Joaquín de Agüero y Agüero (1816-1851).

En el ámbito social y cultural es innegable que desde la primera década del siglo XIX y de forma singular a partir de la segunda se produce un movimiento intelectual y cultural entre los principieños: aparecen los primeros teatros, donde se realizan las primeras representaciones en la que intervienen funcionarios de la Audiencia y familias adineradas, de esta manera surgen compañías de aficionados que realizaban sus funciones teatrales, aparecen algunas sociedades de instrucción y recreo como: “La Popular” y “La Filarmónica”. Ya para noviembre de 1817 por decreto real se le otorga el título de ciudad a la villa, así como el escudo de armas.

Las publicaciones periódicas y semanarios con carácter literario, político hasta didáctico en función de ilustrar a los artesanos y desposeídos fueron variadas, para inicios de siglo, circula el primer periódico que es manuscrito, el “Semanario Curioso”. En 1812, llega la imprenta a la localidad y comienza la impresión de semanarios y periódicos. Entre 1814 - 1819, circula en la villa como diario “El Espejo”, se funda el periódico “La Gaceta Constitucional de Puerto Príncipe”, apelativo que varía según las circunstancias locales, el mismo se publicó hasta 1848. Se abre una escuela gratuita en el Convento de las madres Ursulinas. Cuatro años después, se publica el periódico bisemanal “El Zurriago Principeño”, de inspiración liberal.

En significativo señalar que en esta etapa, se destaca el nacimiento de insignes patriotas y personalidades de la cultura como: Gaspar Betancourt Cisneros (1803), conocido como El Lugareño, patriota y promotor del desarrollo económico, cultural, educacional y científico de la jurisdicción, además de escritor costumbrista, en 1814 nace Gertrudis Gómez de Avellaneda y Arteaga (1814-1873), la más relevante poetisa cubana del siglo XIX y una de las grandes de Hispanoamérica, mujer excepcional para su época.

A pesar del impulso inicial y la aparente atención oficial a la educación, los acontecimientos demostraron rápidamente que esta se estancó y entra en crisis de manera análoga al proceso económico, político y social por el que transitó la colonia. Los índices de escolarización, la discriminación, la carencia de escuelas y los inadecuados métodos de enseñanza así lo demuestran; en cierto momento la enseñanza privada tiene que “asumir” entre las décadas de 1830 y 1850 el espacio que había dejado la educación oficial.

No obstante a lo señalado, algunos educadores fueron capaces de influir de manera positiva en la educación de la época, no sólo como maestros en el aula, sino también empleando recursos como la prensa, que junto a otras agencias de socialización no escolares desarrollaron una función formadora y educativa que contribuyó a despertar una conciencia independentista entre diferentes sectores sociales.

2.2 La Sociedad Económica de Amigos del País gestora de las Diputaciones Patrióticas.

Corría el año 1771, cuando un grupo en representación de la burguesía criolla y de los españoles que residían en la Habana, solicitan a Don Luis de Las Casas, Capitán General de la Isla de Cuba, la creación una la Sociedad Patriótica en La Habana. Tal solicitud fue aprobada por Real Orden de 15 de noviembre de 1792, el Rey de España Carlos IV, concedió la autorización para establecer en La Habana esta sociedad, surgida al calor de otras similares ya existentes en España y en otros países de Suramérica.

Es importante señalar, que en el Diccionario de la Literatura Cubana, se expresa que durante la larga existencia de la Sociedad Económica de Amigos del País de La Habana, esta tuvo diferentes nombres¹ y a partir de 1899 se llamó Sociedad Económica de Amigos del País de la Habana.

Para los efectos de este artículo en todos los casos, se ha utilizado la denominación de Sociedad Económica de Amigos del País. Como ya se expresó, a solicitud de un grupo de habaneros que motivados por el atraso existente en la Cuba colonial, se preocuparon por tratar de solucionar los problemas que afectaban el desarrollo de la industria, la agricultura, la educación y el comercio en la Isla. Entre los socios fundadores, se destacan: Francisco Joseph Bassave, Juan Manuel O’Farril, el Conde de Casa Montalvo, Francisco Arango y Parreño, José Agustín Caballero, Diego de la Barrera, Tomás Romay y Luis Peñalver. (Memorias de la Sociedad Económica de Amigos del País de La Habana, 1817).

Las sesiones permanentes con las que contó la corporación en sus inicios fueron, Estudios Económico, Estudio Sociales y Literatura, Historia y Bellas Artes así como la de Educación (creada en 1816). También se crearon las de Ciencias: destinada a divulgar trabajos científicos y posteriormente, a los progresos de la instrucción pública; Agricultura: dirigida a propiciar el desarrollo agrícola mediante el estudio de los logros alcanzados en otros países; Industria Popular y Hermosura del Pueblo: debía comparar los métodos culturales que en Cuba se seguían con los practicados en el extranjero y la sesión de Comercio con el objetivo de propiciar el desarrollo de esta esfera de la economía a través de la divulgación de materiales bibliográficos y otras actividades.

Al mes de establecida la Sociedad Económica de Amigos del País, sin las reales disposición aún que la aprobaba, se encaminó a la fundación de escuelas patrióticas, para ello pidió a la Sociedad Económica de Madrid sus reglamentos y disposiciones, que luego se insertaron como apéndice a los estatutos.

En el orden cultural, la Sociedad abrió en el mismo año de fundada la primera biblioteca pública del país y creó en 1816 la Sección de Educación, a la que se le signó primero la tarea de inspeccionar la enseñanza primaria y después la dirección total de la misma. Un año después, en mayo de 1817 se funda el Jardín Botánico y la Academia de Pintura, Dibujo y Escultura “San Alejandro” en enero de 1818. Recibió este nombre en honor al Intendente Alejandro Ramírez, que fue director de la Sociedad entre 1817 y 1822. También la Sociedad, crea la cátedra de química, matemática y economía política y ayuda al sostén de la Academia de Música “Santa Cecilia”. Esta Sociedad, tuvo a su cargo la administración y redacción del “Papel Periódico”, el primero en su género que vio la luz en Cuba así como la Revista y Repertorio Bimestre de la Isla de Cuba, donde a partir del segundo número se

¹ Sociedad Patriótica de la Havana (1793 – 1795); mayo 1838 – abril 1843. Real Sociedad Económica de la Habana (1817 – 1823); enero 1846 – junio 1849. Sociedad Económica de la Habana (1824 – 1825); mayo 1843 – noviembre 1845. Real Sociedad Patriótica de la Habana (enero 1846 – junio 1849). Real Junta de Fomento y Sociedad Económica de la Habana (julio 1849–1850). Reales Junta de Fomento y Sociedad Económica de la Habana (noviembre 1853 –1857). Real Junta de Fomento y Real Sociedad Económica (1858 –1863). Real Sociedad Económica (1864 – 1866). Real Sociedad Económica de Amigos del País de la Habana (noviembre 1877–diciembre 1896).

denominó Bimestre Cubano, aún se sigue publicando. Por otra parte, ya en el año 1817 comenzaron a salir de manera mensual las Memorias de la Real Sociedad Económica de la Habana, esta publicación se consolidó como un vehículo para impulsar el desarrollo de la educación en Cuba. Las memorias se publicaron hasta 1820.

En los Estatutos de la Sociedad Patriótica de La Habana, no solo se plantea la fundación de escuelas patrióticas donde se educara a la juventud en las primeras letras y en las ramas de la matemática más útiles, sino que también fue el punto focal para el inicio de mejoras docentes, promoviendo la superación de los maestros, así como ejerciendo desde su fundación la dirección y control de las escuelas particulares o escuelas de amigos extendiendo con el tiempo su radio de acción hacia el interior de la Isla, que luego crea en distintas regiones del país delegaciones, llamadas Sociedades Patrióticas o Diputaciones Patrióticas.

Antonio Bachiller y Morales (1812-1889) llamó “escuelas de amigos y amigas”, a pequeñas escuelas de barrio en las cuales hombre o mujeres, negros y pardos libres, enseñaban las primeras letras, en su gran mayoría no tenían preparación. Estas escuelas, estaban situadas generalmente en los barrios marginales, de intramuros o en extramuros. Se dieron en ellas manifestaciones iniciales de coeducación; se practicaba además, de manera incipiente la integración racial, pues estaban juntos niños blancos y negros. Todo esto fue criticado por algunos miembros de la Sociedad Económica de Amigos del País, sin embargo, han sido consideradas las primeras escuelas en Cuba de base social – popular. (Buenavilla, R. 1995, p. 28).

Otro miembro, como José Antonio Saco, defendió el criterio de que la entrada de un niño a la escuela no estaba determinada por la posición socioeconómica de los padres. Enfocó los problemas educativos desde su punto de vista de sociólogo. Exigió escuelas para todos porque consideró que la educación era un instrumento para mejorar el país, asimismo insistió en que los ricos debían contribuir a la educación popular. Esto le hizo ganar prestigio y en 1831 comienza a publicarse la revista Bimestre Cubana, bajo su dirección, desde la cual contribuyó a impulsar la educación.

A partir de 1833, en la Sociedad Económica de Amigos del País prevalecieron las concepciones pedagógicas de José de la Luz y Caballero (1800-1862), quien determinó extender la inspección escolar a todas las escuelas, para que se utilizara como una vía encaminada a superar a los maestros. La sección de Educación trató de difundir entre los educadores la utilización del método explicativo, en oposición a los métodos escolásticos y dogmáticos.

En 1842 al concluir sus funciones en la institución, José de la Luz y Caballero, valoró el trabajo realizado por la Sección de Educación, en la que expresó:

Ella fue la primera que procuró desterrar la ignorancia que nos abrumaba; ella la que a duras penas, casi sin fondos propios, a costa de sacrificios de sus miembros y despertando el patriotismo de los particulares y celo de los preceptores, ha logrado encender la antorcha del saber en nuestra Isla. Poca luz ha derramado todavía, merced a causas que no es poderosa a vencer una Junta de tan

escasas facultades, pero esa poca luz es la única que alumbra nuestros campos, y todo nuestro empeño debe cifrarse en que no nos la apague el soplo de desaliento o la adversidad. (Cartaya, 1989. p. 82).

En la historia de la educación cubana, no se puede obviar los esfuerzos de José de la Luz y Caballero, como presidente de la Sección de Educación, (1840-1842) junto a Antonio Bachiller y Morales, Manuel González del Valle, Domingo del Monte y otros, encaminado a elevar los fondos económicos de la Corporación, con vista a incrementar la escuela pública. Otra de las actividades importantes desarrolladas por Luz y Caballero, fue la promoción de la enseñanza de Arte y Oficios con un doble objetivo, impulsar la creación y fomento de los trabajos industriales y proporcionar a los humildes medios fáciles de ocupación, que los librara de la vagancia y asegurara la subsistencia a través del ejercicio en un taller.

Los principales aportes de la Sociedad Económica de Amigos del País o Sociedad Patriótica de La Habana a favor de la educación cubana, se pueden resumir según, Hernández Oscaris R. y Vega Jiménez E. a través de la creación de un gran número de escuelas populares gratuitas de enseñanza elemental, la elaboración de un reglamento escolar, la implantación del reglamento de inspección, la aparición de nuevos métodos y procedimientos didácticos, la elaboración del primer plan de estudios y la aplicación de requisitos de capacidad para ejercer el magisterio, la entrega de premios a los maestros con excelentes resultados en la educación de sus alumnos. (Hernández R. y Vega E. 1999 p. 25).

2.3 La Diputación Patriótica de Puerto Príncipe y su evolución.

Las Diputaciones Patrióticas o Sociedades Patrióticas, como bien se les conoció, jugaron un importante papel en el desarrollo de la educación pública en Cuba. Es por ello, que se hace necesario revelar la labor desarrollada de manera específica por la Diputaciones Patrióticas de Puerto Príncipe y su influencia al progreso de las escuelas públicas en la región.

Para el análisis de esta institución, se ha tomado como referencia el criterio expresado por el investigador Piñera, (2009) quien enmarca el funcionamiento de las Diputaciones Patrióticas en Cuba a partir de tres etapas fundamentales. (Piñera, O. 2009, p. 39).

- **Primera etapa:** Abarca los años 1803 hasta 1820, caracterizada por la fundación de las primeras diputaciones patrióticas: Sancti Spíritus(1803), Puerto Príncipe (1813) y Trinidad (1813), así como el establecimiento de las escuelas públicas o academias y el surgimiento de la Sección de Educación, entre otros aspectos.
- **Segunda etapa:** Abarca desde 1820 hasta 1827, es el momento donde las diputaciones patrióticas dejan de funcionar como consecuencias del trienio liberal en España y la entrada en funciones de las Delegaciones Provinciales.
- **Tercera etapa:** Abarca los años entre 1827 hasta 1850, caracterizada por la creación de nuevas diputaciones: Matanzas (1827), San Antonio Abad (1834), Guanabacoa y Güines (1836), San Juan de los Remedios (1839), Cienfuegos (1844) y Cárdenas (1847), entre otras localidades.

El estudio histórico evolutivo en torno a las ideas educativas desde la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe, se ha enmarcado entre 1813 a 1842, es decir desde su fundación con el establecimiento de los estatutos en los que se regulaba el trabajo de las diputaciones patrióticas hasta su decaimiento a partir de la implementación del Plan de Instrucción Pública para las Islas de Cuba y Puerto Rico puesto en práctica a partir de 1842 en el cual se colocaba la enseñanza pública en manos del Gobierno.

El 27 de mayo de 1813 fue fundada la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe. (Luna, F. 2002, p. 14.). Esta institución como las demás delegaciones establecidas en el país, debía atender los “ramos más urgentes” o sea, tanto el impulso material, crecimiento económico, científico, técnico, así como el adelanto espiritual: establecimiento de bibliotecas públicas, escuelas, asilos benéficos y otros. Todas en función de la prosperidad del territorio.

Como en la de La Habana y el resto de las Diputaciones Patrióticas, la Puerto Príncipe, era presidida por el Gobernador Político y Militar, los demás cargos, es decir, el de Director, Vicedirector, Tesorero, Secretario y Vicesecretario, eran elegidos cada dos años por la Junta de asociados que se celebraba en el mes de diciembre. Los miembros o asociados debían abonar una cuota anual regulada en los estatutos de la institución. De igual forma se realizaba la elección de la directiva de las diferentes Secciones, entre las que se encontraban: estudios económicos, ciencias, agricultura, industria popular, comercio y educación. De manera paulatina se fueron incorporando otras secciones.

Es significativo destacar que desde su creación esta institución, no solo trabajó por impulsar el progreso económico y cultural de la región sino también, desarrolló una importante labor en la esfera educacional.

La mayoría de los proyectos e informes realizados por la diputación principense entre 1813 y 1816 dan cuenta que la creación de escuelas fue la labor fundamental de la sección de educación. Uno de estos proyectos fue el presentado por Don José Navas, quien al advertir el estado que presentaba la educación en la región, propone una serie de medidas encaminadas a darle solución a estos problemas, así surge el llamado Plan Navas, el cual constituyó el primer documento plenamente dedicado a reglamentar el desarrollo de la actividad educacional en Puerto Príncipe (García O. y otros. 1989, p. 14).

Un elemento trascendente a destacar del Plan Navas, es el referido a la manera de realizar la matrícula en los centros de enseñanzas, al postular en su sexto inciso que, la matrícula de los pobres se presentará: “[...] acompañando de la certificación de los respectivos párrocos que acredite sus ingresos y posible a fin de que se enseñen gratuitamente y gocen de los mismos beneficios de los ricos, pues no hay razón que la necesidad los prive de la educación”. (Rojas F. 1934, p. 6).

Como se puede apreciar las primeras acciones de la diputación, estuvieron dirigidas hacia la fundación de escuelas públicas. Es así como a petición de José María Zamora, se aprueba el 3 de junio de 1813 la creación de la Academia de Matemática, este centro se nombró de manera oficial “Academia de la Sociedad Patriótica de Puerto Príncipe”. Sin embargo, poco tiempo después de creada la Academia, se produce el cierre temporal de la misma, debido a la falta de fondos para costear los gastos y el desinterés del

ayuntamiento. Cuatro años después reinicia sus funciones (el 5 de marzo de 1817), con una matrícula de 31 alumnos, bajo la dirección gratuita del reconocido profesor principense Don Pedro José de la Torre.

Con la creación de la Sección de Educación en 1816, comienza un período en el que se hace sentir su labor organizadora, lo cual conduce, pese al desinterés del Ayuntamiento y de ciertos elementos de las clases pudientes, a la creación de centros docentes con el aporte personal de los miembros de la Sección. Un logro en este sentido fue la creación en 1819 de la Junta Local de Instrucción Pública de Puerto Príncipe.

Según los datos del censo realizado en 1817 en la villa de Puerto Príncipe, existían 23 escuelas, con una matrícula de 753 alumnos. Es significativo señalar que de esta matrícula 65 niños eran negros, entre los que recibían instrucción se incluyen 47 negros adultos. (Rojas F. 1934, p. 6). Esto constituye una contradicción con las disposiciones legales establecidas por España que limitaban el acceso de los negros a la escuela. Por otra parte, ello era el reflejo del ascenso de una pequeña burguesía negra y mestiza con intereses diferentes a la de los colonialistas españoles, que no tardarían en emerger. (García O y otros. 1989, p.15).

Otra de las instituciones que la Diputación de Puerto Príncipe asumió bajo su protección, fue la Casa de Beneficencia, creada gracias al informe de presentación para ser aceptado como socio de la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe de Don José Bernal ante las Juntas Generales en 1817 donde se explica la situación que presentaba esta institución en cuanto a su organización, sistema de enseñanza, sistema de evaluación y por ende, la necesidad de proteger y lograr el avance de la educación de ambos sexos, como principal objeto de esta entidad. Lo expresado se publicó en 1817 en las "Memorias de la Sociedad Económica de Amigos del País de La Habana".

Un año después, la Sociedad Patriótica funda la Real Academia de Jurisprudencia Práctica "San Fernando", creada para la superación de la abogacía, la cual funcionó hasta mediados de siglo XIX. Se conoce que en 1838 Antonio Bachiller y Morales alcanzó el título de abogado, ante el tribunal habilitado en la audiencia de esa localidad.

Al año siguiente (1819), se constituye la Junta Local de Instrucción Pública de Puerto Príncipe y se funda el Convento de las Ursulinas, que procedían de Nueva Orleans y adjunto a este una escuela de instrucción primaria gratuita, destinada a la educación de niñas pobres (Bachiller, A. 1860. p.7). Esta práctica, relativa a la apertura de escuelas anexas a las instituciones religiosas, la impulsó el Ayuntamiento desde sus posiciones oficiales años más tarde. (Bachiller A. 1860, pp.41 – 42).

El Ayuntamiento de Puerto Príncipe, convirtió en una práctica común la aprobación para el establecimiento de nuevas escuelas costeadas por donaciones públicas, así certificó el 11 de julio de 1820, el Reglamento Oficial del Maestro, en el cual se reflejaba en sus artículos elementos positivos que favorecían la educación como: la organización escolar, la prohibición de los castigos corporales, el respeto entre alumnos y profesores, las normas de respeto y cortesía, las normas y hábitos de conducta, así como garantizar la permanencia del docente frente a los alumnos.

No obstante a la puesta en práctica del referido reglamento, se revelaron aspectos negativos que influyeron en la educación, los cuales pueden resumirse en el estudio realizado por Rojas F. al expresar: “En ninguno de los aspectos que trata del desarrollo de las lecciones se observa el menor asomo de conocimiento de los progresos que iba teniendo la ciencia pedagógica desde el comienzo del siglo XIX”. (Rojas F. 1943, p. 6).

Como consecuencia del trienio liberal en España, dejan de funcionar las Diputaciones Patrióticas, y en su lugar entran funciones a atender la educación las Delegaciones Provinciales, por otra parte, la falta de fondos para mantener y abrir nuevas escuelas públicas, se produce una decadencia en las acciones dirigidas a la educación. A partir de 1827 la Diputación Patriótica se da la tarea de organizar nuevamente el sistema de educación.

Según datos aportados por una Guía de Forasteros que data de 1827 en Puerto Príncipe solo existían 13 escuelas, de ellas 2 escuelas dotadas por el ayuntamiento, 6 escuelas públicas sin dotación, 2 escuelas privadas sin dotación y 3 escuelas públicas sin dotación para niñas, para un total de 888 alumnos, donde el 75,8% de estos eran de raza blanca y el restante 24,2% de raza negra, lo que refleja el elemento racial de la educación en la región. (Lasquetti, J. 1888. pp.198-200). Como se aprecia, el peso de la educación recae en las llamadas escuelas públicas sin dotación, en tanto las privadas aún estaban lejos de ocupar las posiciones que más adelante alcanzarían.

Los espacios que dejaron las autoridades al no poder atender debidamente las necesidades de la enseñanza en Cuba y por extensión en Puerto Príncipe, fueron aprovechados por la iniciativa privada que comienza a fundar escuelas, cuya libertad de acción les permite superar algunas de las limitaciones propias de la época. A pesar de las posibilidades de quienes gestaban las escuelas privadas, exentas casi siempre de todo control oficial, estas no siempre se aprovecharon y menos aún en los inicios del período en que tomaron más fuerza, lo que se puso de manifiesto en el análisis que realizó José de la Luz y Caballero, “Sobre el colegio de educación en la ciudad de Santa María del Puerto del Príncipe” en abril de 1832.

Según el “Artículo 1ro” de esta institución, se admitían alumnos a pupilo, y externos, a los que se les darían lecciones de doctrina cristiana, lectura, escritura, aritmética, gramática, teneduría de libros, geografía, historia antigua y moderna, matemática, filosofía moral. Retórica, oratoria, latín, francés, griego, dibujo, música vocal y baile. En el mismo establecimiento también se impartían clases de los idiomas inglés e italiano y de música instrumental a los alumnos que lo solicitaran. Estas materias, llamadas ramos, eran impartidas solamente por estas dos personalidades, aspecto que evidencia la necesidad de más profesores por ramos para que los discípulos puedan aprender y lograr una mayor calidad, aspecto que fue criticado por Luz y Caballero.

Las dos personalidades que se refiere es D. Santiago Atanasio Fernández, excatedrático del Colegio Imperial de San Isidro de Madrid, quien se encontraba a cargo del citado colegio y D. Emilio Peyrellade, profesor de primeras letras natural de Puerto Príncipe. (Caballero, J. 1832, p. 144).

Se plantea además que se impartían algunas materias que realmente no eran tan necesarias y se omitían otras ciencias necesarias como la lógica, ciencia necesaria para dirigir las ideas, por lo que se dificulta el entendimiento y

el razonamiento de las demás materias así como el divorcio que existió entre las ideas y los hechos, entre la teoría y la práctica, además de la importancia del conocimiento del idioma Inglés, llamada lengua del comercio ya que en la villa, casi todo su comercio estaba en poder de los norteamericanos, cuyas relaciones se irían incrementando. No obstante a las limitaciones que existieron, la enseñanza de la juventud principense estuvo presente en el ideal de estos pedagogos que llevaron adelante una las tareas más hermosas y humanas, la educación. (Caballero, J. 1832, p. 144).

En el informe sobre el estado de la Instrucción Pública de 1836, se reflejaba el estancamiento de la educación en la localidad, donde solo existían 19 escuelas con una matrícula total de 512 alumnos. Se aprecia que en ocho años, la labor de la Diputación Patriótica permitió solo la creación de 6 escuelas, por otra parte la matrícula decreció en 376 alumnos con relación a lo publicado en la Guía de Forastero de 1827. Un dato que puede ayudar es que para 1836 se estableció el empleo como maestros solo a los padres de las escuelas Pías.

En 1837 la Diputación Patriótica, realizó un censo de las escuelas primarias, ya para la fecha existían en la ciudad 63 escuelas, que atendían una matrícula de 1 534 niños de ambos sexos. Se consigna que 681 son costeados por sí mismos; 702 por la generosidad y desprendimiento de los profesores o profesoras y 151 por imposiciones, suscripciones. En ese mismo año se crea el colegio privado, "Calazancio" el cual llega a tener un reconocido prestigio local, en el ejerce como maestro Gaspar Betancourt Cisneros, El lugareño y otras personalidades locales.

En calidad de Secretario de la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe Alonso Betancourt, expone en la Junta General de la Sociedad Económica de Amigos del País de la Habana, las tareas realizadas en Puerto Príncipe, hasta el 30 de noviembre de 1837. Con relación a la Sección de Educación en el documento se expresa que:

La instrucción primaria presenta este año un cuadro más halagüeño que en los anteriores. Dos colegios, el de la Trinidad y el Calazancio, se han establecido nuevamente en este tiempo, y puéstose bajo los auspicios de la Diputación, pudiendo asegurar, sin temor a equivocarme, que ambos están montados bajo un método de enseñanza y dirigidas sus clases por hábil y expertos profesores. La Sección de Educación se ocupa en la actualidad, con el celo que la caracteriza en los exámenes públicos que prepara el de la Trinidad, y en las visitas de los otros establecimientos de educación [...] con lo cual se comprobarán los adelantos que reciben estos planteles de costumbre. La misma Sección acaba de formar un nuevo estado de la instrucción primaria en esta ciudad. (Actas de las Juntas Generales, 1838, p. 272).

En 1838, se funde el colegio "Calasancio" con "La Santísima Trinidad", además fue creado un nuevo colegio privado "El Siglo", que junto a Calazancio, se convierten en los predilectos de los sectores pudientes de Puerto Príncipe por el empleo de métodos novedosos en la educación y por contar con el apoyo directo de la Diputación Patriótica.

No se puede escribir la historia de la educación en Puerto Príncipe sin referirse a Gaspar Betancourt Cisneros “El Lugareño”, quien llegó a ocupar la presidencia de la Diputación Patriótica. Este hombre dedicó su labor intelectual a las letras, aunque fue evidente su pasión por todas las cuestiones relativas a la educación, es meritorio destacar que: alfabetizó a los campesinos que vivían en sus propiedades de El Ciego de Najasa, intervino directa o indirectamente en la fundación de escuelas, asistió con interés a las sesiones dedicadas a los exámenes, criticaba los métodos tradicionales de enseñanza, realizaba comparaciones acerca del empleo de estos, se ocupaba de los problemas relativos a la educación de las niñas, escribía acerca de temas educacionales y redactó un reglamento de seminario de niñas, que por sus características era superior en muchos aspectos a los de entonces. Sus artículos sobre costumbre, educación, industria y agricultura aparecieron en Escenas Cotidianas de la Gaceta de Puerto Príncipe (1838-1840), en la que criticó el mal estado que se encontraba la educación primaria.

Otro miembro destacado de la Diputación Patriótica fue Manuel de Monteverde y Bello, quien en 1839 inaugura la cátedra de Jurisprudencia y Economía Política en el colegio “El Siglo”, en el mismo ejerce como maestro Gaspar Betancourt Cisneros, quien le escribe una carta a José de La Luz y Caballero, criticando el aprendizaje memorístico y hace referencia al método explicativo ya conocido y aplicado en la localidad.

El investigador Piñera (2007) reconoce en su ponencia “La Diputación Patriótica de Matanzas. La contribución al desarrollo sociocultural de la sociedad matancera”, que: “La Diputación Patriótica de Puerto Príncipe, priorizó el establecimiento de la Sección de Industria y Comercio, aunque también su Sección de Educación se destacó en la fundación y protección de las escuelas de primeras letras del territorio, en este sentido hacia 1838 poseían bajo su protección veintinueve escuelas de varones y once niñas, todas de primeras letras”. (Piñera, O. 2007, p. 10).

Una valoración general de las principales contribuciones de la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe al desarrollo de las ideas educativas y al impulso sociocultural de la región en esta etapa, están:

- La creación y funcionamiento de la Academia de Matemática.
- Elaboración del Plan Navas, el cual constituyó el primer documento plenamente dedicado a reglamentar el desarrollo de la actividad educacional en Puerto Príncipe.
- La atención del negro en las escuelas públicas, aspecto contrapuesto a las disposiciones legales establecidas por España que limitaban su acceso a las escuelas.
- Fundación de la Real Academia de Jurisprudencia Práctica “San Fernando”.
- Fundación de escuelas gratuitas para la educación de niñas pobres, anexa al Convento de las Ursulinas.
- Elaboración y aprobación del Reglamento Oficial del Maestro.

Por tales razones, la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe es considerada por los investigadores, como la más importante de Cuba durante la primera etapa de funcionamiento de estas instituciones.

3. CONCLUSIONES

El estudio referido a la contribución de la Diputación Patriótica de Puerto Príncipe entre 1813 – 1820, al desarrollo de las ideas educativas, es un aspecto que enriquece la historia del pensamiento pedagógico local y nacional, toda vez que permite suplir carencias académicas o investigativas en los estudiantes y profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas y se convierte en material de consulta y apoyo para la investigación y la docencia, así como enriquece el contenido sociocultural, histórico y pedagógico de la provincia de Camagüey.

Por ello, se hace necesario sistematizar el estudio en torno a las agencias educativas del siglo XIX como proceso que puede haber influido en la formación y desarrollo de la Pedagogía cubana y latinoamericana. Ciertamente aún faltan elementos en el orden teórico que den cuenta de la influencia educativa de las Diputaciones Patrióticas y las potencialidades que pueda tener a partir de los criterios de credibilidad que fundamenten el papel que jugó esta institución para el enriquecimiento de la cultura y las ideas educativas en la región y las localidades del país, especialmente de Puerto Príncipe.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachiller, A. (1860). Apuntes para la historia de las letras y de la instrucción pública en la Isla de Cuba. 3 t. La Habana: Imprenta de P. Massana.
- Betancourt, G. (1950). Escenas cotidianas. La Habana: Editado por la Dirección de Cultura, Ministerio de Educación.
- Buenavilla, R. (1995). Historia de la pedagogía en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- Caballero, J. (1832). Sobre el colegio de educación en la ciudad de Santa María del Puerto del Príncipe. Revista Bimestre Cubana, t. II, No. 6. La Habana. [s/e].
- Cartaya, P. (1980). José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cermeño, G.R. (1865). Memoria Estadística de la Instrucción Primaria en la Jurisdicción de Puerto Príncipe. Puerto Príncipe. [s/e].
- Cento, E. (2009). Cuadernos de historia principense 8 patrimonio legado al siglo XXI. Camagüey: Ácana.
- Chávez, J. (1990) Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- (1990 b). La tradición pedagógica cubana: coincidencia de las ideas con educadores de América Latina. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, R., Vega, E. (1999). Historia de la educación Latinoamericana. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G. (1980). Bosquejo histórico de la educación en Cuba. La Habana: Libros para la Educación.
- García, O y otros. (1989). Educación e historia en una villa colonial. Santiago de Cuba: Oriente.

- Guerra, R. (1933). La defensa nacional y la escuela. La Habana: Librería Cervantes.
- Juárez J. (1929). Apuntes de Camagüey. Camagüey: El Popular.
- Mena, A. (1999). Contribución de la Historia de la Educación local al desarrollo de la Historia de la Educación en Cuba. Tesis Doctoral. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico, José Martí.
- Memorias de la Sociedad Económica de Amigos del País de La Habana (1817). La Habana. [s/e].
- La Sociedad Económica de Amigos del País al servicio de la Patria (2004). Páginas Matanceras. Matanzas: Oficina del Historiador de la Ciudad.
- Luna, F. (2002). Cronología Camagüeyana 1514 – 1958. Camagüey: Ácana.
- Piñera, O. (2009). Educación y Diputación Patriótica de Puerto Príncipe entre 1813 y 1846. Camagüey: Ácana.
- (2007). La Diputación Patriótica de Matanzas. La contribución al desarrollo sociocultural de la sociedad matancera. Matanzas. Ponencia inédita.
- Rojas, F. (1834). Historia de la enseñanza popular en Camagüey: El Camagüeyano.
- Springer J. A. (1874). Visita especial a Puerto Príncipe, Mayo de 1874. [s/e].
- Tamames, M. (2005). La ciudad como texto cultural Camagüey: 1514-1837. Camagüey: Ácana
- (2009). Una ciudad en el laberinto de la ilustración. Camagüey: Ácana.
- Torres Lasquetti, J. (1888). Colección de datos históricos, geográficos y estadísticos de Puerto Príncipe y su jurisdicción. La Habana: El Retiro

DIDACTIC THOUGHT AS RATIONALITY OF EDUCATIONAL ACTION

Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid

ABSTRACT

This paper is the revised English version of the article El 'pensamiento didáctico', published by the author in this magazine in 2011. It is assumed that the concept of didactic thought has a great explanatory potential to understand the rationality of educational action. This rationality is embedded in the phenomena of the construction of knowledge and meaning; it is a rationality that articulates the processes of objectivation and subjectivation of knowledge. It characteristically unfolds in the intersection between the objective world, the intersubjective world, and the subjective world to which Habermas (1987) makes reference; in the action-being, within contexts and involving singular subjects. It is constructed from the existing theoretical knowledge, but it takes a new interpretative structure, open to interaction and completion in its very unfolding.

Keywords

Teacher training - teacher identity - didactic thought - new rationality.

1. INTRODUCTION

A large part of the theoretical developments dealing with technical, hermeneutic and critical rationality applied to educational practice offer a fragmented view of the human actions involved in educational projects. In line with this, the present article develops the concept of didactic thought with the aim of describing and interpreting the rationality within it, be it as actions of knowing, as ways of doing and knowing, or as proposals for modes of being –all of these, ways of life contained therein. The above mentioned theoretical developments, highly valuable for educational theory, are nevertheless insufficient to understand knowledge, being as they are the cause and content of actions located in the heart of cultural processes, of social building processes, and of educational processes, in this case institutionalised at school.

It would seem that most of these theoretical developments refer to crystallised practices, not to skills that unfold from the interaction of these processes; therefore, they give the impression of a static, definitely finished reality. In their background is the implied belief that human action (in this case,

educational action) can be easily trapped inside a theory, which does not represent by itself the complexity needed to interpret the action-being or as a static, analytical category. This is the case in all the theoretical developments that refer to educational practices classing them as rationality, when descriptions and interpretations of these practices are undertaken as if they were objectivised products under a unique rationality, thus simplifying their complexity.

Educational action can only be partially described by theories of technical, hermeneutic or critical rationality; these provide significant –although fragmented– interpretation keys. They do not offer a dynamic explanatory theory of educational action as a phenomenon of the unfolding and construction of knowledge, as the unfolding and construction of subjects' rationality, or as a space for the interaction and construction of explicit and implicit meanings, of ways of life. They do not offer an explanation of educational action as a simultaneous presence of the objective world, the intersubjective world, and the subjective world to which Habermas (1987) makes reference; they do not explain the interaction of these worlds within the same space-time coordinates.

In view of this, the concept of didactic thought endeavours to contribute, from the teacher's view, to understand the type of rationality or knowledge needed by these professionals so they can get on in the complexity of educational action (González & Gramigna, 2009) –an action contained within cultural and economic processes, within the construction of social matter, and within processes of the construction of knowledge and meaning. Thus considered, such an action is defined on the basis of the interaction between the subject and the structure –the more or less explicit, consolidated ways of life or of operating in the world. This action involves an interaction between the world of life of which Husserl speaks in his transcendental phenomenology (1962, 1982, 1992), the world of everyday life (Heller, 2001), the social world (Schütz, 2003), and the objective world (Habermas, 1987). It is defined in essence by the presence and the construction of meanings in the current here-and-now (Heidegger, 2003), but in a relentless attempt to transcend them or, as Bárcena (2009) writes in his approach to Hannah Arendt's philosophy of education, by the relation established by education with the world. It is therefore a potentially relevant concept to explain the teacher's professionalism and identity (Herrán, 2014).

2. THE TEACHER'S FUNCTIONS: A JUSTIFICATION OF THE CONCEPT OF DIDACTIC THOUGHT

Educational action refers to a social behaviour based on existing intentions (Schütz, 2003); it is the moment when the subject participates directly in the world of life, trying to realise the intentions, objectives, ideas and theories that are linked to certain projects. Educational action is a number of ways of doing, a set of characteristics that make it be one way or the other. As a matter of fact, part of the meaning of teaching is to be found in the functions or intentions which are implicitly and explicitly assigned to it; they mark out the functions or tasks that are entrusted to us teachers. Among these functions stand out the acquisition of knowledge and development of competences, cultural elements that have been selected and represented in the curriculum

(Lundgren, 1992). Nevertheless, other intentions –more or less distinctly expressed– enter the picture: forming citizens for a life in democracy, forming persons, preparing for life, etc. Moreover, although they are not the subject of this article, a large number of intentions or reasons underlie the teacher's task. In the midst of this, there always seems to be a latent question about the way in which what is taught in each subject is linked to these broader goals of teaching. And there is still another equally important question: how the particular lives of subjects connect with what we do as teachers, with what is done in each subject or topic that abound in the students' schooling (Monarca, 2009).

Whether we like it or not, education, our work, is influenced by this question, by the purpose of what we do in our daily practice, by the purpose for society, for us as teachers and for the students. If there were an opportunity to actualise the above three purposes, it would give meaning to educational action. Although the latter does not only endeavour to realise already existent meanings, meaning is also a construction performed by subjects, the meaning lies in discovering oneself as a subject (and society) in the making, making oneself in relation with others. The teaching staff must discover that educational action, beyond the specific curricular subjects, is an opportunity for this development. Here we include the teaching of a specific subject, with the purpose of pinning down certain socially selected and organised cultural contents so that they may contribute to the construction of such meaning, of a being in the making, giving shape to him or herself together with other beings. The contents will provide unique aspects aimed at people who will have to understand a specific world, shared with others, and act in it.

Within the framework of educational intentions, the educational action performed by teachers is always an opportunity for what has been discussed above. This action cannot but imply a proposal to create some kind of meaning from the proposed knowledge and from the ways in which this is done. In educational action, knowledge and the phenomenon of knowledge come together.

We need a teaching knowledge that can be fully present within its action, this is, a knowledge that is inbuilt in the subject, subjectivised (it cannot be otherwise), which allows for unity of thought and knowledge in action. I am referring to various types of knowledge, general didactic knowledge and that pertaining to a specific curricular subject, all of which are objectivised as socio-historic production (Goodson, 1998), as science or as various fields of knowledge, all of which must be possessed by the teacher. In other words, thanks to certain formative actions, the teacher has participated in the dialectic process implied in the subjectivation and objectivation of knowledge. By the way, this knowledge is subjectivised in order to make interaction possible in a specific professional context: teaching.

We can thereby speak of didactic thought as the rationality implied in the unity (organism)-knowledge-thought-action-(existence). Therein are comprised imagination, reflection, affect, emotion –in sum, the subjects' biographies, what they are (Herrán, 2014). Subjects are jointly inserted in meaningful action, with a multiplicity of meanings, for the construction of other meanings. For its part, didactic thought can incorporate (subjectivise) a plethora of areas of socially constructed (objectivised) knowledge, allowing for interaction in specific

educational contexts against a backdrop tied to the construction of meaning. Likewise, by virtue of its characteristic reflective attitude, it permits the use of other knowledge which may arise from the interaction between objectivised knowledge (theories) that has been subjectivised, contexts and the subjects involved, the educational action that takes place within and with these, and the wide range of intentions present in action.

I am speaking of a rationality that is typical and renders singularity and specificity to educational action, beyond the concrete subjects, and that is therefore a constituent element of the teacher's professional identity. In this sense, didactic thought offers the keys to interpret the educational phenomenon, the contexts and the subjects involved in it, thus giving specificity to the task of teaching.

Didactic thought gives unity to the most disparate modalities of knowledge possessed by the subject, ranging from those that are part of the disciplinary field the teacher must deliver, to the great variety of ways of knowledge that contribute to situate the specific knowledge within a concrete educational action (Chevallard, 1998), and, at the same time, in relation to certain educational intentions that go beyond the specific action of one single subject and the immediate context in which it takes place. Didactic thought links the subject with the possibilities of being that are associated to the construction of meaning, in the sense that all educational action harbours an aspect of evaluation, a model of how subjects and situations should be (Bárcena & Mélich, 2000; Monarca, 2009; etc.).

3. DEFINING THE CONCEPT OF 'DIDACTIC THOUGHT'

In the previous paragraph I wanted to place didactic thought within the frame of educational intentions and the teacher's functions, as the unity (organism)-knowledge-thought-action-(existence) of a subject who participates in a specific context within the limits of a preconceived project –in this case, the curriculum. We are therefore speaking of a constructed knowledge, a possibility of knowing, ways of doing and, through these, of possibilities of construction. Didactic thought is knowledge that always remains open and incomplete –a fact of which it must not lose awareness in its knowing; its necessary completion will become clear in its very development. It is an incomplete knowledge, for it keeps completing itself in each situation, in each educational action. That is why I speak of thought, since this term comprises the necessary knowledge already constructed by the subject and, at the same time, its unfolding in the world with the aim to carry out different comprehensions and executions which will generate more knowledge.

Didactic thought incorporates certain types of knowledge produced (objectivised) in research practices of different fields; but within its very construction (subjectivation) is the direct implication with the educational phenomenon. This is to say that although it incorporates the typical view of science, given that it has been constructed from the interaction with its productions, in didactic thought, science is integrated within a new approach that goes beyond the intentions characteristic of the research practices that generate theoretic knowledge –although they may have many coincidences.

The meanings constructed by theory are an integral part of what I call didactic thought –although, in its own construction, it will be the latter that offers theory a new structure of thought (knowledge, after all) that allows it to interact with educational phenomena. Didactic knowledge must always put the stress on the singularity of contexts and subjects while aspiring to a constant transcendence of these. It is defined by its possibility of unfolding in singular contexts where it is assumed that subjects, in their everyday lives, will acquire and use the concepts and theories constructed by the different fields of knowledge on the basis of perception, observation, experience, analysis, criticism..., put into context in the light of the theories in which these processes have their place. We should not forget that in current teaching, as explained in the previous pages, this knowledge should be considered in the context of the intentions that go beyond the subjects, beyond fragmented and specialised views of the world of life.

Due to its quality of constructed knowledge, action of knowing and ways of doing in educational contexts, didactic thought allows to generate specific processes which favour the construction, in some specific subjects, of an intersubjectively constructed knowledge by means of historic processes and the specific processes of the respective fields of research; later, it is transformed with a view to its communication, teaching... For all of this, it becomes necessary to recreate these intersubjective processes –or other pertinent ones– which now tend to this appropriation. Didactic thought thus appears as an articulator between socially constructed knowledge, the knowledge taken by singular subjects, and a wide range of different modes of knowledge present in educational action.

A feature of didactic thought is its ability to put together general and specific aspects associated to educational action:

- ⇒ General educational intentions and the educational intentions of the centres and the subjects who participate in educational practices: parents, students, and teachers.
- ⇒ General educational intentions and the singular aspects of contexts where they will to be executed.
- ⇒ Scientific knowledge and the knowledge incorporated to the curriculum, and these, in turn, with the teacher's and the student's respective knowledge.
- ⇒ The social conditions of schooling and the specific conditions of students.
- ⇒ Specific actions in the classroom, their mutual relations, and their links to larger contexts.
- ⇒ Schooling in its current manifestation and other possible realities (Zeichner, 1987).

Another important feature of didactic thought in this set of relations is that it interacts with educational phenomena as they occur –this is, not as interpreted and as presented by theory in its orderly analytical schemes. Of course, it is nevertheless clear that a didactic thought formed by theoretical interpretations cannot but be affected by these and reflect them in its considerations and interpretations. With this I am not arguing that there is such

thing as a view devoid of theory –at least not in didactic thought–; our appreciation of phenomena is always filtered by our knowledge (Schütz, 2003), which is constructed from our theoretical and practical interaction with the educational phenomena. The point is that the current context in which interactions occur does not have fixed meanings –that are validated within a certain theoretic frame where reality has been trapped and represented in a certain way. Now interaction occurs with a phenomenon, with action-being. It is clear that it is done from scientific representations which are an intrinsic part of didactic thought, but it is done seeking its completion in the being-becoming of the educational phenomenon, together with all unforeseen events that singularity, spontaneity, immediacy... may generate. Interaction also takes place with other knowledge objectivised in ways of life, conventions, institutionalised practices and other subjectivised knowledge, by both teacher and students.

Hence, didactic thought is a knowledge constructed by the subject (subjectivised) from knowledge that is socially produced (objectified), characterised by its potential for generating more knowledge, comprehension and ways of doing associated with educational intentions; a knowledge ready to do this before and after educational action, but that comes especially into play while this action is taking place. This property of didactic thought, of being intrinsic to educational action, becomes a potential source of new knowledge that can only arise from this implication in its own unfolding, as an action of knowing. This action of knowing allows the teacher to represent phenomena with other plots that can contain an order and a certain disorder, among which there is room for contradiction (Morin, 2003) without action losing its meaning. Without this approach, typical of didactic thought, simplifying or stereotyped views, empty or with fragmented or limited meanings, would prevail.

Didactic thought allows us to become aware of the relevance of educational action; in other words, it provides a comprehensive view of this type of intervention in the world of life, a view and a rationality centred on the educational phenomenon –which, as mentioned above, is characterised by a teleological background and a marked normative character of the ‘ought to be’ (ethical background) which are transmitted by way of a number of intentions (Monarca, 2006, 2009). Didactic thought is addressed to these aspects; it allows its constructor to be aware of his part in the implications of the features of the educational event as well as of implications that, in this sense, may exist or not in his own educational actions (Lévinas, 2001). Didactic thought is therefore linked to ethical and political dimensions, as we find ourselves in the field of the ‘ought to be’ contained in the explicit and implicit educational intentions which exist in a wide range of forms. Likewise, it is related to a cultural dimension, also expressed by means of educational intentions insofar as it is a proposal of access and participation in a culture, of understanding the world of life –this leads us to an epistemological dimension, since the comprehension of the world of life is related to the knowledge built on fields of knowledge. It is also linked to an institutional aspect, as long as the previous dimensions are materialised in cultures of specific centres of which the professor is an integral part –cultures that are expressed in certain practices, rituals, ways of doing, projects, etc. Finally, didactic thought is related to a practical dimension, since it necessarily locates the mentioned aspects in the

here and now, making them present by means of specific and concrete actions, giving unity to a complex phenomenon.

4. THE CURRICULUM IN THE FRAMEWORK OF DIDACTIC THOUGHT

As per the way in which present education is institutionalised, didactic thought should take into consideration, as knowledge constructed by a subject, as action of knowing and as ways of doing within educational action, the so-called curricular logic, which contains the explicit and implicit intentions already discussed in this article, with clear and explicit global intentions that may often seem to dissolve in the different curricular subjects.

Curricular logic, with its various processes of realization (Gimeno, 1995), constitutes a way to understand the process of socialization. Among other things, it covers the selection of certain elements of culture which are considered as valuable and that are introduced in this curricular logic so they can be represented in a school format –but, in principle, already far from the culture where they make full sense; consequently, these elements are not taught in a cultural environment where they make full sense (Lundgren, 1992), but in a social atmosphere that is specific and historically created for that purpose. In this scene, one of the main tasks for a teacher, rendered possible by didactic thought, is to relocate these elements within a context, at first artificial, providing them with meaning so that the educational proposal becomes viable –in other words, so that the phenomenon of knowledge may take place.

Almost all cultural elements are linked to fields of knowledge, at least explicitly. There is no doubt that extracting an element from a context to include it in another context implies an important loss of meaning, as this objectivised knowledge acquires its full meaning within theoretical plots that have been historically constructed or are under construction. As contended by Bernstein (1994), pedagogical discourse serves a recontextualising function, selecting something from a discipline; it is not the discipline, but rather the process of recontextualisation, that regulates the selection, the organization and the sequencing of the selected material.

Therefore, when we select cultural products of science, we take them from a context where they bear full meaning. When we place them in a teaching environment we must, in some way, reconstruct knowledge and meaning; this is a necessity and a possibility of realization that should be present in didactic thought. If this is not taken into consideration or if it is not achieved, it may result in effects contrary to any educational intention: boredom, indifference, lack of motivation or even rejection toward the knowledge thus offered. In didactic interactions we must avoid lack of meaning in the processes of knowledge construction. We have to couple it with some need or motivation to know –which can be found in a number of experiences: curiosity, wish, solidarity, amusement, need, usefulness, etc.

The construction of meaning by way of educational action requires that that meaning be present in the whole course of action. Meaning is related to features of action because it is in some way associated with intentions that interest me or awaken my curiosity; or because, although I may not be

interested in them, I consider them necessary for me, for my surroundings or for both; or because it allows me to see a process that goes beyond this moment and enables me to associate these intentions with previous and future actions, placing me in a process that becomes clear to me; or because I place that action in the world of life –mine and the others’– because it makes me enter into something unknown that helps me discover or get a better grasp of the world of present life, but also of the past and the future.

Didactic thought relates to the ability to generate actions linked to certain educational intentions; every educational action implies a proposal in this line that is realised in certain interactions between teacher, knowledge, and student. As described in Monarca (2006, 2009, 2011), we can say that these actions – the aforementioned interactions– are meaningful when:

- They are inserted in some meaning of the world of life –that is, that they transcend the school environment– and this world is shared, or at least known, by the student.
- They manage to become an integral part of the students’ everyday life; they become familiar to them.
- They are placed in unfragmented units of meaning; namely, when students are able to perceive relations with previous and following tasks.
- They show the meaning of concrete action within a greater unity of meaning: topic, subject, abilities developed, values, etc.
- They foster the development of the most varied cognitive, emotional, and existential processes associated with knowledge.

These aspects are general to any educational action with specific effects in the teaching of each content. In this sense, what has been said hitherto bears consequences for the teaching proposals of all subjects, with specific features related to the contents of each field of knowledge or discipline, but also with general features regarding the other aspects of educational action. Therefore it is also imperative to recover the purpose of the discipline: to recognise why a problem is typical of a certain field of knowledge, how and why certain things are the object of research and not others. Students approach knowledge in different ways: they have different interests, previous knowledge or experiences, different styles, etc. Consequently we have to generate different entry points –among which is didactic thought, that places us before this type of inquiries typical of the educational task; it guides us in the reflections about the type of questions or problems that open the door to knowledge; it helps us look for the already existing answers within students as well as, of course, within science. At any rate, the fields of knowledge constitute an interpretation of the world of life represented in descriptive and analytical plots; and the curriculum, insofar as it is an explicit and implicit proposal of educational intentions and of the cultural elements linked to them, also implies a reinterpretation that, in turn, will materialise in a long and complex process of reinterpretation with a number of elements implied: documents, publishing houses, educational centres, teachers, students, etc. It is a process centred, in any case, in the construction of knowledge, in the generation of proposals to make this happen.

But we should not forget, in line with what has been argued above, that the global construction of meaning, of the significance of the world of life,

cannot be limited to the specific and fragmented requests of each discipline; these always define a sector of reality as its area of interest (Heidegger, 2003); moreover, there are no guarantees that this meaning will come from the sum total of the subjects defined for certain courses of a certain educational level. The required unity will not appear spontaneously; therefore, the rationality typical of didactic thought is characterised by going beyond the concrete topic and positioning itself as part of a global educational proposal, in a permanent interaction between the individual subject and society. As Eisner claims (1982:27), “schools as institutions and education as a process ought to foster the student’s ability to understand the world, to deal efficiently with problems, and to acquire varieties of meaning from interactions with it”. The rationality characteristic of didactic thought provides this interpretative framework, knowing that the answer is to be found in the specific contexts and with singular subjects, and always remembering that this rationality will have to generate ways of doing, educational actions that will provide the possible answer in a specific here and now, with the aim of transcending the subject and enlarging the contexts of significance and interpretation.

Therefore, the question arises as to how these general curriculum representations –thought for me and for anyone else– relate to the students’ specific circumstances, which define their world of life. As representations placed in the curriculum, they imply an ethical and political option in the construction of the world of life –but they have to interact with my circumstances and those of the other. And we cannot ignore that all forms of representation deny aspects of the world, because they are not mirrors of the world but ways of interpreting it (Cassirer, 1982); they cannot contain all the features that make themselves present through the senses and cognition.

In any case, when we transfer the idea discussed by Husserl (1962) about knowledge and the act of knowing, we see that the value of educational action lies in the contents which it intends to convey and in the ways of doing it. We cannot separate both –not in educational action, although, outside this field, both can lend themselves separately to analytical objectivation. As already discussed, knowledge, particularly in its most explicit forms, is externally demarcated; it is in its realization, in its translation to the object of teaching, in its position in space-time coordinates, where the teachers’ didactic thought enters the picture. Didactic thought is the knowledge required to form part of the contextualised process of transformation and construction of knowledge, which, as a cultural product, appears either as objectivations, as processes of subjectivation –of the subject’s appropriation– and as manifestation of an appropriated, interiorised knowledge. Thus, the externalization-internalization or objectivation-subjectivation typical of the processes of knowledge construction, are, in the educational action, a unique dialectical process of comings and goings. From this point, didactic thought is involved in the complex curricular logic in the form of comprehension, interpretation, criticism, and of the generation of proposals. The representations that teachers make with regard to the educational intentions, what to teach, how and why to do it, must transform into actions resulting in a number of experiences of teaching and learning.

5. CONCLUSION

In this new, revised version, translated to English, of the article 'El pensamiento didáctico' (Monarca, 2011), efforts have been made to go beyond the existing theoretical developments about technical, hermeneutical and critical rationality in educational practice, without ignoring the importance of their interpretative contributions to the field. In this case, as a unique form of rationality, I have developed the concept of didactic thought which, constructed by an individual subject, should be seen as the unity (organism)-thought-knowledge-action-(existence) that allows teachers to interpret, criticise and operate in the context of educational action, and to give it meaning beyond specific curricular subjects. It is a meaning that can be found in the ethical-teleological background of every educational action and that is part of didactic thought itself –knowledge, the constant questioning of the possible consequences of my teaching performance, the repercussions of educational action on the student and on the world.

In this way, the concept of didactic thought can be seen as the rationality of teaching action, considered beyond specific curricular subjects, inserted in the explicit and implicit meanings assigned to the task of teaching; it can be seen as the rationality typical of the phenomena of the construction of knowledge and meaning, a rationality that relates the processes of the knowledge objectivation and subjectivation. It is featured by its unfolding in the intersection between the objective world, the intersubjective world and the subjective world; in the action-being that takes place in contexts and with individual subjects. It is constructed from existing theoretical knowledge, but in a new interpretative structure, open to interaction and completion in its very unfolding.

6. REFERENCES

- Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación Hannah Arendt. *Revista Anthropos*, 224, 113-138.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum. A Basics for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Cassirer, E. (1982). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Gimeno, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, J. y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación*, 22(2), 95-129.

- Goodson, (1998). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Heiddeger, M. (2003). *Filosofía, ciencia y técnica*. Chile: Editorial Universitaria.
- Heller, A. (2001). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.I.C.E/U.A.B.
- Lévinas, E. (2001). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Monarca, H. (2006). *La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (Tesis Doctoral, inédita).
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea/MEC.
- Monarca, H. (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 17, 103-116.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.

EI AULA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

José Peirats Chacón
Diana Morote Blanco
Universitat de Valencia

RESUMEN

Este texto muestra un estudio de casos de dos alumnos escolarizados en el aula de Comunicación y Lenguaje de un colegio valenciano. El objetivo principal se centra en conocer la situación de inclusión educativa de estos alumnos. Para llevarlo a cabo, se ha recogido una serie de datos utilizando hojas de registro de observaciones, entrevistas, encuestas, conversaciones informales y un diario de campo que han permitido realizar un análisis cualitativo de los mismos. Se han descrito las dificultades que obstaculizan el paso del aula CyL al aula ordinaria y se ha analizado la correspondencia entre las diferentes estrategias de intervención. Con los resultados obtenidos, reflexionamos sobre el grado de cumplimiento del objetivo original de la creación de las aulas CyL: la progresiva inclusión al aula ordinaria.

PALABRAS CLAVE

Inclusión - aula de Comunicación y Lenguaje - estrategias de intervención - dificultades en la inclusión - modalidad de escolarización.

ABSTRACT

This research shows a case study of two students schooled in the Communication and Language classroom of a Valencian school. The main goal is to understand the situation of inclusive education of these students. With this aim, it has collected information through record sheets, interviews, surveys, informal conversations and field journal that allowed us to do a qualitative analysis. We have described the difficulties that hinder the transition to ordinary classroom and we have analyzed the correspondence between intervention strategies of both classrooms. With these results, we reflect on the accomplishment of the goal of creating C&L classrooms: the progressive inclusion in ordinary classrooms.

KEYWORDS

Inclusion - Communication and Language classroom - intervention strategies - difficulties in including - mode of schooling.

Luchar por la equidad es enriquecedor. Es el camino de la excelencia educativa en la medida en que implica inconformismo, creatividad e innovación (Gairín, 2000).

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de inclusión educativa implica el compromiso de una educación de calidad adaptada a las necesidades y condiciones individuales del alumnado, sin perder de vista su socialización y la adquisición de comportamientos normalizados. En el marco de este pensamiento inclusivo se sitúa el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Bajo esta perspectiva, una de las modalidades de escolarización que se contempla en el sistema educativo valenciano es el aula de Comunicación y Lenguaje (CyL). Se trata de una modalidad combinada donde el aula CyL, una unidad específica ubicada dentro del centro escolar, forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado con las necesidades de apoyo educativo, y su objetivo principal se relaciona con la progresiva inclusión de su alumnado en las aulas ordinarias del centro escolar.

Esta pretensión, no exenta de enormes dificultades, reclama interrogarnos sobre si es posible la inclusión educativa del alumnado tipificado con esas características. A partir de esta cuestión, nos hemos planteado trabajo analizar el grado de cumplimiento del fin principal que sustenta la creación de las aulas CyL: la inclusión educativa de los alumnos con TEA y TEL. Para ello hemos optado metodológicamente por un estudio de casos, donde se ha recogido todo tipo de información, tanto en el aula específica como en las aulas ordinarias de un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la red pública valenciana.

En este tema, consideramos que existen algunas razones que justifican la relevancia del estudio sobre la inclusión de estos alumnos. En primer lugar, porque es de gran importancia emprender proyectos de cambio y mejora en el ámbito escolar, especialmente los relacionados con el cumplimiento de uno de los objetivos primordiales de la educación, la inclusión de los alumnos con discapacidad. En segundo lugar, el tema se relaciona con un contexto singular, un CEIP dotado de un aula CyL, un tipo de modalidad de escolarización no demasiado conocido, cuyo análisis puede servir de referente a otros centros que cuenten con la misma casuística¹. Y por último, en esa línea señalar que los resultados alcanzados pueden interesar como lectura complementaria en la formación del profesorado destinado en las aulas ordinarias receptoras de alumnado del aula CyL.

¹En el curso 2014-2015, la Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana cuenta con 66 aulas CyL. Recuperado de <http://goo.gl/VpO6pN>

2. INCLUSIÓN Y MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN: DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El concepto de inclusión se encuentra recogido en la legislación vigente (Orden del 16 de julio de 2001 y Decreto 39/1998 en la Comunidad Valenciana, Ley Orgánica de Educación 2/2006 y Ley Orgánica 8/2013 en el ámbito estatal) y se relaciona con otros como son la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), el de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), la educación de calidad y la integración de la comunidad escolar en una sola red educativa general, comprensiva y adaptada a la diversidad (Grupo de Estudio de los Trastornos de Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III, 2006).

En este aspecto Gairín (2000) aporta una matización apreciable, al realizar una diferenciación entre la igualdad y la equidad y señalar que la inclusión y la equidad deben ir unidas, ya que no se trata de proporcionar lo mismo a todos por igual, sino de otorgar lo que las necesidades de cada uno demandan. En relación a la calidad de la inclusión educativa, por otra parte, los propios familiares de niños con discapacidad han hecho sugerencias similares; al respecto Doménech y Moliner (2013, p.146), apuntan que: “Si las familias conocieran qué es lo que comprende y cuál es la razón de ser de un concepto como es la inclusión, no sólo exigirían más, sino que exigirían mejor”.

En este punto advertimos que coexisten un conjunto de modalidades de escolarización, con las que el sistema educativo intenta dar respuesta a la inclusión del alumnado en un sistema común. De acuerdo con López (2009), contamos con tres grandes tipos de modalidad de escolarización: escolarización en aulas ordinarias, centros o escuelas específicas y aulas específicas dentro de centros ordinarios. La elección del tipo de escolarización adecuado puede convertirse, obviamente, en un proceso precipitado y sin reflexión, sino que debe responder a las necesidades del niño, la formación del profesorado y los recursos existentes pues, de acuerdo con Wing (1998, p. 157), “no todos encajan en la filosofía de la vida en grupo, pero los que llegan a hacerlo salen beneficiados de este estilo de vida”.

Si nos fijamos en la última modalidad, la escolarización combinada, encontramos en el ámbito educativo valenciano una variante denominada “Aulas de Comunicación y Lenguaje”, presentadas bajo el formato de programa experimental propuesto desde la Consellería de Educación. Este tipo de aulas son conocidas también en otros territorios: en la Comunidad de Madrid como “Aulas TGD” (Trastorno Generalizado del Desarrollo; Dirección General de Centros docentes, 2003); en Murcia reciben el nombre de “Aulas Abiertas específicas para alumnos con TEA” (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010.); pero también existen en el País Vasco como “Aulas Estables para alumnado con TGD” (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco), y en Castilla-La Mancha como “Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA” (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2014)). Veamos, ahora, las características de las aulas valencianas.

Las aulas CyL han sido definidas por Bellver, Díez, López y Navarro (2009), como:

[...] unidades específicas de educación especial ubicadas en centros ordinarios con carácter experimental y destinadas a dar una respuesta educativa adecuada a determinadas necesidades del alumnado con TEL o Trastorno Generalizado del Desarrollo (p. 3).

Sus objetivos principales se especifican en las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes de 10 de mayo de 2012 (Consellería de Educación, 2012), al señalar que favorecen el desarrollo personal y ofrecen la oportunidad de la integración social, una de las necesidades de los alumnos con TEA. Asimismo, también destacan la temporalización de la inclusión en el aula ordinaria de los alumnos de un aula CyL, en la que encontramos dos modalidades. Por una parte, la modalidad A se refiere al alumnado que permanece en el aula CyL un porcentaje igual o superior al cuarenta por ciento de su horario. Por otra parte, la B se relaciona con los que mantienen como mínimo el sesenta por ciento de su horario en su aula ordinaria y que, por tanto, son capaces de aprender utilizando el currículo ordinario adaptado.

Siguiendo con sus características, Bellver et al. (2009) señalan que el espacio se organiza por rincones según la actividad, como son la comunicación, el juego simbólico, el trabajo autónomo, etc. Por lo que respecta a la estructuración temporal, se apoya en una sucesión de rutinas diarias con claves visuales y, finalmente, toda la actividad está regulada por la acción coordinada de tres profesionales: el educador/a en Educación Especial, y los/as especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje.

Una vez explicitados los aspectos más generales de las aulas CyL, cabe que profundicemos más y analicemos la relación entre la inclusión educativa y este tipo de aulas, la cual ha dado lugar a debates de distinto signo. Por un lado, las posturas a favor argumentan que las aulas de integración cubren con mayor eficacia las necesidades de los alumnos. Sin embargo, existen otras claramente divergentes que se oponen al establecimiento de las aulas CyL, se basan en que existe el riesgo de que las aulas de integración se conviertan en islas. Idea que apunta Vázquez (citado por Comin, 2012), al señalar que las aulas de integración no deben ser un instrumento para la inclusión; ya que el instrumento es el apoyo en el aula ordinaria.

Finalmente, desde nuestro punto de vista resulta conveniente no perder de vista que el objetivo con el que se crearon las aulas CyL, ofrecer la oportunidad de la inclusión a este alumnado, es la base que sustenta su funcionamiento como espacio donde se desarrollan los pre-requisitos básicos para que la inclusión se convierta, con el tiempo, en una completa realidad. A continuación, para abordar esta cuestión haremos mención a una serie de dificultades que explican los problemas que surgen en el proceso de inclusión en el aula ordinaria, así como al conjunto de estrategias de intervención que, por el contrario, nos pueden ayudar a favorecerlo.

2.1 Dificultades para la inclusión en el aula ordinaria

Algunas de las limitaciones en la educación ordinaria que interfieren en la inclusión se relacionan con la atención al alumnado con NEE. Según Echeita (1999), el problema de los alumnos se sigue analizando como una limitación y cuando se buscan medidas de atención se recurre a las más extremas, las cuales dejan el aprendizaje de este alumnado en las manos de profesores especialistas. A lo que Rué (1999) añade las prácticas homogeneizadoras, tales como la agrupación de los alumnos por edad, los programas educativos horizontales a lo largo del curso y los materiales estandarizados.

Si nos fijamos en las dificultades específicas, es preciso retomar el concepto de TEA y señalar que, según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), encontramos dos grupos de limitaciones: déficits persistentes en comunicación social e interacción social y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.

En cuanto al primer grupo, las restricciones en la comunicación se centran no únicamente en la inexistencia de discurso oral, sino en las dificultades que poseen para el discurso funcional. Se muestran a partir de la reiteración de palabras descontextualizadas y la experimentación de limitaciones para comenzar o continuar conversaciones. Consecuentemente, las dificultades comunicativas se establecen como barreras a la hora de establecer relaciones sociales en el proceso de inclusión.

En el segundo componente de este grupo, las alteraciones en la interacción social, cabe señalar (Lozano y Alcaraz, 2010, pp. 270-276) que éstas se organizan en tres bloques: en el primero, las alteraciones relacionadas con la escasa relación con los iguales y la poca espontaneidad y frecuencia de las interacciones; en el segundo, la dificultad para mantener el contacto visual y el escaso interés en las acciones de los otros; y en el tercero, aquello que Frith (2004) reconoce como “ceguera mental”; es decir, la limitación para el reconocimiento de los estados mentales de los demás y la escasa predicción sobre las intenciones y deseos. Evidentemente, las dificultades que tienen el alumnado con TEA en la atribución de emociones inciden negativamente en las relaciones sociales, por lo que se precisan un conjunto de estrategias con el fin de enseñarles habilidades que permitan una relación eficaz con el alumnado del aula ordinaria.

En el último grupo, Tamarit (1998) señala algunas de las conductas que se establecen como condicionantes relevantes a la hora de emprender la inclusión en el aula ordinaria: nerviosismo y ansiedad como resultado de la incomprensión de las reglas sociales; deficiencia en los procesos de regulación, es decir, en la capacidad de modificar una conducta en base a la experiencia previa y escasa flexibilidad y pensamiento rígido, por lo que cualquier cambio puede ser motivo de alteración. Además, Hernández, Martín y Ruiz (2007) añaden los comportamientos frecuentes, repetitivos, intensos y solitarios; la realización de movimientos estereotipados como aletear o mecerse, y la hipersensibilidad o hiposensibilidad hacia ciertos estímulos que se experimentan a través del oído, olfato, gusto, tacto, etc.

Sin embargo, tras explicitar algunas de las limitaciones que obstaculizan el proceso de inclusiones preciso poner en evidencia el conjunto de estrategias de intervención que ayudan a compensarlas.

2.2 Estrategias de intervención para la inclusión en el aula ordinaria

El proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumnado que requiere apoyo es una tarea apasionante; convertirla en un reto educativo requerirá, cuanto menos, de unas pautas metodológicas claras y una actitud favorable del docente. En el caso que nos ocupa, Hernández et al. (2007) empiezan por señalarnos la importancia que tiene en el proceso nuestra comprensión de su mundo interior:

Por tanto, la tarea que nos proponemos [...] es mirar el mundo a través de los ojos de los niños, de qué modo piensan y sienten, cómo perciben las cosas y cómo aprenden, sólo así podremos comprender las conductas externas aparentemente inexplicables, ilógicas o absurdas(pp. 37-38).

Este conjunto de pautas son compartidas por Gairín (2000) al hacer referencia a los argumentos que orientarían una vía de cambio, también por el Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (Fuentes Biggi et al., 2006) al hacer mención a los elementos comunes de los programas efectivos de intervención, además de García (2014) al remarcar la coordinación educativa entre los docentes de ambas aulas y la necesidad de la comprensión del trastorno.

Si ahora nos fijamos en sus dificultades específicas, las estrategias de intervención comunicativas seleccionadas dependerán de si el alumno con TEA presenta lenguaje verbal, aunque todas ellas perseguirán la finalidad de desarrollar una comunicación funcional. Para ello, una adecuada estrategia de intervención constituyen los sistemas alternativos/aumentativos de comunicación (SAAC), sistemas no verbales que se emplean para fomentar, complementar o sustituir el lenguaje oral (Fuentes Biggi et al., 2006). Uno de los más empleados actualmente en los niños con TEA es el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS), que pretende el inicio de la comunicación y que se lleva a cabo de manera progresiva: empieza por enseñar a entregar una imagen de un elemento deseado a un “receptor comunicativo” y continúa enseñando discriminación de imágenes, formación de oraciones y respuesta a cuestiones. Además, el protocolo de este sistema se centra en enseñar sistemáticamente las operantes verbales utilizando estrategias de reforzamiento que llevarán a la comunicación independiente (Bondy y Frost, 2009). Otros sistemas que se incluyen en este ámbito son el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer (Schaeffer, 1980) y el Sistema Pictográfico de Comunicación (Augé y Escoin, 2003). Aunque la introducción y aprendizaje básico de estos programas debe desarrollarse en y por los docentes del aula CyL, la transferencia y generalización abarcará al profesorado de las aulas ordinarias.

En cuanto a las limitaciones en habilidades sociales las estrategias de intervención, de acuerdo con Hernández et al. (2007), perseguirán las siguientes finalidades: la capacidad de los alumnos de expresar y comprender expresiones como la alegría, la tristeza o el miedo; el uso de expresiones

espontáneas relacionadas con estados internos como reír y llorar y la predicción de acciones en función de las emociones expresadas. Para poder alcanzarlas pueden trabajarse desde imágenes, juegos de rol y relación de pictogramas en el aula CyL y aprovechar la presencia de los iguales en el aula ordinaria, para poder desarrollar estas habilidades en contextos reales.

Por último, en las estrategias de intervención en conducta existen tres tipos de intervención: la que se centra en la modificación de la conducta, la basada en la dotación de apoyos que permitan a la persona la visión normalizada del ambiente, y la que se refiere a la modificación de las condiciones del entorno del que forma parte la persona. En estas intervenciones Velasco (2007) señala que resulta relevante aplicar un programa de técnicas de modificación de conducta, en el cual se tenga en cuenta que los reforzadores no deben ser sociales (los alumnos con TEA no captan su significado) sino materiales, aunque deben desaparecer conforme la conducta alternativa se interiorice. Además, con el fin de poder desarrollar la planificación y organización pueden utilizarse como apoyos distintas claves visuales para realizar rutinas diarias, como es el caso de las agendas y horarios. Y finaliza apuntando que, en cuanto al entorno, el ambiente del aula debe estar estructurado y los cambios deben introducirse y anticiparse, aspecto que Mesibov y Howley (2011) definen a partir de la metodología TEACCH.

Los autores mencionados sugieren no centrarse en las conductas inadecuadas, sino trabajar el desarrollo de habilidades que ayuden a los alumnos a actuar de la forma correcta en cualquier entorno. En consecuencia, resultará vital la utilización coordinada de las estrategias conductuales entre el profesorado del aula CyL y el del aula de referencia ordinaria.

Para acabar, el conjunto de estrategias de intervención descritas, sin la pretensión de ser exhaustivo al limitarnos el espacio permitido, sólo buscan la comprensión del alumnado y la adecuación de la actuación docente. En palabras de Tamarit (1998, p. 639), pretenden introducirnos en “un mundo con reglas propias, la mayoría de las veces, pero reglas opacas para nosotros en excesivas ocasiones; un mundo a veces seductor y que, como todo en la vida, encierra riqueza junto a su limitación. Transformar la opacidad en pequeñas islas de transparencia será el objeto de nuestra intervención”.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos del estudio

El objetivo general de la investigación realizada se concreta en analizar la inclusión educativa de alumnos del aula de Comunicación y Lenguaje en las aulas ordinarias de un CEIP valenciano. Del objetivo planteado extraemos otros que especifican el trabajo a realizar y que mostramos a continuación:

- Describir las distintas dificultades sociales, comunicativas y conductuales que posee el alumnado con TEA y que condicionan el proceso de inclusión educativa en el aula ordinaria.

- Comparar las diferentes estrategias de intervención que se llevan a cabo en el aula CyL y el aula ordinaria y el grado de coordinación entre las mismas para favorecer el proceso de inclusión.
- Extraer conclusiones de los resultados obtenidos acerca del cumplimiento o no del objetivo general de inclusión de las aulas CyL.
- Ofrecer un conjunto de pautas que pueden orientarlos primeros pasos hacia el proceso de inclusión.

3.2 Opción metodológica

El término metodología que encabeza este apartado se identifica con la manera en la que se enfoca una investigación, según el tipo de datos que se analizan y los resultados que se esperan obtener. En consecuencia, no existe una única metodología sino que, de acuerdo con Quecedo y Castaño (2003), según la finalidad que se persigue en el ámbito de la investigación prevalecen tres corrientes, la cuantitativa, la cualitativa y la mixta. Para llevar a cabo nuestra investigación hemos optado por la de tipo mixto; presenta elementos de la metodología cualitativa principalmente, pero también incorpora la cuantitativa al realizar una encuesta como instrumento de recogida de datos.

Como estrategia de trabajo nos hemos decantado por el estudio de caso que, según Rodríguez, Gil y García (1999) implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. En el nuestro, tipificado por Stake (1999) como estudio de caso intrínseco al pretender una mayor comprensión del mismo, se fija en el análisis de dos elementos del mismo, como más adelante veremos, al estudiar tras una estancia prolongada (un trimestre académico) dos situaciones prácticas de inclusión de alumnos de aulas CyL en aulas ordinarias diferentes.

3.3 Contextualización y muestra

El hecho de haber optado por este tipo de estudio conlleva el análisis de un contexto concreto que debe ser descrito. Siendo así, el centro estudiado está ubicado en la ciudad de Valencia y cuenta con seis unidades de infantil, doce de primaria y un aula específica de Comunicación y Lenguaje para atender a alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Esta última abrió sus puertas hace siete años y está dotada con tres profesionales: una especialista de Pedagogía Terapéutica (PT), otra de Audición y Lenguaje (AyL) y una educadora. En estos momentos tiene la ratio más elevada permitida en un aula de estas características (ocho alumnos), de los que cinco pertenecen a la modalidad A y los otros tres corresponden a la modalidad B. También señalamos que tres de ellos se encuentran en la etapa de Educación Infantil y el resto a la de Educación Primaria.

Para llevar a cabo el trabajo se han seleccionado dos alumnos del aula CyL, uno de cada etapa educativa. El primer alumno, de modalidad A, pertenece a la etapa de Educación Infantil y se ubica en un aula de cuatro años. Su aula de referencia u ordinaria cuenta con una ratio no reducida y el alumno acude con profesora de apoyo. Entre las limitaciones que posee y las estrategias de intervención que se emplean cabe señalar la escasez de lenguaje oral, por lo que se emplean técnicas como el sistema de comunicación

PECS; además de la inexistencia de habilidades sociales y los gritos y arañazos a las personas cercanas, por lo que se utilizan claves visuales y paneles de anticipación.

El segundo se sitúa en el cuarto curso de Educación Primaria y también pertenece a la modalidad A. Su aula de inclusión dispone asimismo de un número elevado de alumnos, en concreto el máximo permitido (treinta). Respecto a sus dificultades y estrategias de intervención debemos mencionar el lenguaje basado en ecolalias; la dificultad en el desarrollo de habilidades sociales, aspecto por el cual una de las áreas trabajadas en el aula específica se centra en este ámbito; y las conductas de nerviosismo originadas por la escasa capacidad de espera, por lo que se le ha diseñado un programa de refuerzos positivos.

Las razones que nos han llevado a seleccionar estos alumnos y sus aulas de referencia se asientan principalmente en disponer de la oportunidad de aprender en condiciones reales (Stake, 1999), para conocer el máximo posible sobre nuestro objetivo de investigación. Por tanto, las aulas ordinarias finalmente seleccionadas fueron las de más fácil acceso para la investigación al contar con el permiso previo del profesorado a su cargo, también constituían espacios de interacciones regulares con esos alumnos al haberse constatado un trabajo realizado previo y, además, pertenecían a etapas distintas lo que permitía en el estudio la variedad y riqueza de las actividades y métodos empleados. Es decir, nos hemos decantado por la realización de un muestreo intencionado al determinar cuáles son los elementos que integran la muestra (Moreno, 2000).

3.4 Instrumentos y análisis

Tras la selección como tema de estudio de la inclusión de los alumnos de un aula específica y la determinación de los casos concretos a investigar, se ha llevado a cabo la elección y utilización de los instrumentos de recogida de datos más adecuados, en relación a la metodología empleada y el objeto de la investigación. Quecedo y Castaño (2003) señalan que las estrategias de recogida de información propias de la metodología empleada cumplen ciertas características: la polisemia, en el sentido que aportan múltiples datos y significados; la posibilidad de generalización, siempre dentro de cada caso; y la comparación, entre las constataciones en distintos casos.

Teniéndolas en cuenta se optó por utilizar la observación participante, por lo que se diseñó una hoja de registro de observación (Erickson, 1982). En cuanto a los aspectos principales que se recogen, se incluyó una descripción de cada sesión y la especificación de algunas características, como las limitaciones de los alumnos y las estrategias de intervención llevadas a cabo, los cuales constituían dos de los objetivos específicos del estudio. Respecto al contexto en el que se efectuaba la observación, se realizaron seis hojas con la misma estructura, tres de ellas para aplicarlas al primer alumno y tres al segundo. Además, sobre el acontecimiento a observar se realizaron sesiones en el aula CyL y en el aula ordinaria, con el fin de analizar la coordinación como un hecho relevante o no en la inclusión.

Haciéndonos eco de las palabras de Taylor y Bogdan (1987, p. 101), la entrevista se identifica con: “reiterados encuentros [...] dirigidos a la

comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. Siendo así, en el trabajo se ha decantado por la entrevista de tipo estandarizada, donde todos los participantes responden a las mismas preguntas, con el fin de comparar y contrastar las distintas perspectivas de los docentes entrevistados. En consecuencia, se han planteado cuatro entrevistas estructuradas de la misma manera, las cuales se han recogido en grabación de audio y han sido transcritas. Se han entrevistado a los dos tutores del aula de referencia de los alumnos seleccionados y, además, a la especialista de PT y a la educadora del aula de CyL.

Para triangular los instrumentos del estudio: combinar un estudio único de distintas fuentes de datos para poder someter a un control recíproco las declaraciones y observaciones sobre los distintos participantes (Vallejo y Finol de Franco, 2009) se ha contemplado, además de las técnicas anteriores, la encuesta. A tal fin se diseñó un modelo de cuestionario con la finalidad de obtener información a través de preguntas que suministren datos sobre los objetivos de la investigación. El cuestionario, dividido en dos partes, una primera donde se establecen nueve conceptos de significado simple y una segunda que incluye diez preguntas cerradas se utilizó con el alumnado del aula de referencia del segundo alumno, pero no en el primer caso al no contar con las competencias lingüísticas necesarias. Para finalizar señalamos otros dos instrumentos, el diario de campo y la recogida de datos a través de conversaciones informales, usados también para contrastar y argumentar la fiabilidad de los datos obtenidos con los anteriores.

Para acabar, apuntar que nos hemos decantado por la interpretación directa como método de análisis ya que se aproxima en mayor medida a la forma en la que las personas interpretamos los acontecimientos, acciones y actitudes más cotidianas. Concretamente los pasos seguidos han sido: la extracción de las ideas más relevantes obtenidas de la recogida de datos organizadas en función de los objetivos específicos del estudio; el establecimiento de las relaciones correspondientes entre las distintas informaciones con el fin de analizar, entre otras cosas, semejanzas y diferencias, contrastar opiniones sobre el mismo tema, apuntar ciertos patrones repetitivos...que nos ha llevado a plantearnos, finalmente, la validez del objetivo general del estudio.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Ahora trataremos de sintetizar los resultados, intentando responder a los objetivos específicos propuestos desde el principio del trabajo. Siendo así, el primero de ellos se centraba en describir las distintas limitaciones comunicativas, sociales y conductuales que poseen los dos alumnos con TEA estudiados y que condicionan el proceso de inclusión educativa en el aula de referencia.

De este modo las principales dificultades comunicativas del primer alumno se identifican, de acuerdo con su tutora en la entrevista realizada, con la falta de lenguaje oral; respecto a las habilidades sociales, según los datos de esa misma entrevista y la hoja de registro de observación de una sesión de

Psicomotricidad del aula CyL, destaca la inexistencia de interacción con sus compañeros en juegos y actividades. Y en relación a la conducta, tanto la educadora como la PT del aula CyL señalan la necesidad de tiempos cortos de trabajo que, si no se cumplen, conducen a levantarse constantemente, arañar y dar patadas, comportamientos registrados también en las hojas de observación del aula CyL y el aula ordinaria.

En cuanto al segundo caso, también presenta dificultades en esos tres ámbitos, concretamente, en el caso de la comunicación se observan a partir de ecolalias. Un ejemplo se establece con la siguiente oración, extraída de la hoja de registro de observación durante una sesión de Plástica en su aula ordinaria: "Miguel no se corre por el pasillo". Siendo así, este tipo de alteración en el lenguaje influye en que la totalidad de sus compañeros encuestados hagan valoraciones del mismo relacionadas con adjetivos como: "gracioso" y "gritón"; aunque tres de los mismos también apunten en la encuesta que no se sienten molestados y distraídos por las mismas. Por lo que respecta a la capacidad para establecer relaciones sociales con sus compañeros, según la información registrada en la hoja de observación de una sesión en el aula ordinaria, no es capaz de comenzar una interacción social, aunque sí de mantenerla. De acuerdo con la Teoría de la Mente, el sistema para inferir los estados mentales a partir de la conducta, la dificultad en estas interacciones está relacionada con: la incapacidad para ponerse en el lugar del otro e identificar sus emociones, la falta de sensibilidad para captar el nivel de interés del oyente por nuestra conversación; las limitaciones en la habilidad de anticipar lo que otra persona podría pensar de las propias actuaciones y la incapacidad para comprender las razones que subyacen a las acciones de las personas (Baron, 1997). Sin embargo, a pesar de ello, tres de sus cinco compañeros encuestados lo identifican como su amigo. Finalmente, en relación al aspecto conductual, tanto la PT como la educadora del aula Cyl muestran en las entrevistas su acuerdo respecto a la necesidad de un tiempo de trabajo corto y que requiere posteriormente un refuerzo positivo, ya que muestra conductas de ansiedad y nerviosismo por finalizar la tarea; aspecto que se deduce de las encuestas dirigidas a los alumnos de su aula de referencia al marcar la opción "nervioso" en los adjetivos que definen a su compañero.

A pesar de que los tutores de las aulas ordinarias entrevistados y las hojas de registro de observación diseñadas se centran en las limitaciones específicas de los alumnos como personas con TEA, las profesionales del aula CyL añaden en sus entrevistas algunos obstáculos para la inclusión presentes en las aulas de referencia: la metodología diferente a la del aula específica conforme aumentan los cursos de Primaria y el desconocimiento de cuáles son los objetivos a conseguir, las capacidades y limitaciones y el nivel de progreso con el apoyo adecuado.

Haciendo referencia al segundo de los objetivos específicos, es decir, a las diferentes estrategias de intervención que se llevan a cabo en el aula CyL y el aula ordinaria, también se van a establecer de manera diferenciada los resultados para el primer y el segundo alumno, puesto que sus limitaciones son distintas.

Siendo así, las estrategias de intervención para las limitaciones comunicativas del alumno de infantil -la falta de lenguaje oral-, son similares en

el aula de referencia y en el aula CyL. De acuerdo con la información registrada en la hoja de observación de la asamblea en el aula ordinaria y la sesión de TEACCH en el aula CyL, en ambas se emplean claves para iniciar el discurso, como “Bue” para que diga “Buenos días”. Sin embargo, únicamente en el aula CyL se emplean los PECS como sistema de comunicación. Respecto a las limitaciones en la interacción social, sí que se experimentan estrategias distintas en ambas aulas. En el caso de aula ordinaria, la hoja de registro de observación llevada a cabo nos indica que se asignan dos compañeros que ayudan y cuidan al alumno durante todo ese día y, en el caso del aula CyL, es la propia docente la que interacciona socialmente con él, como puede extraerse de la observación registrada en una sesión de Psicomotricidad. En cuanto a las estrategias conductuales, sí que correlacionan en gran medida las del aula CyL y la ordinaria. En consecuencia, ambas emplean tiempos cortos de trabajo que se ven recompensados con refuerzos positivos. El único aspecto que no tiene lugar en el aula ordinaria y sí que resulta fundamental en el aula CyL se identifica con la anticipación mediante pictogramas, aspecto que se ha podido extraer de la observación realizada en una sesión de TEACCH en el aula CyL.

En segundo lugar y haciendo mención al alumno de Primaria, las principales limitaciones comunicativas que presenta, en concreto la incorrecta estructuración sintáctica de las oraciones, se compensan con la repetición correcta por parte del docente, como ha destacado él mismo en la entrevista realizada y además se ha podido registrar en la observación llevada a cabo en una sesión de Plástica en el aula ordinaria. En cuanto a las estrategias en el establecimiento de relaciones sociales, las dos aulas emplean técnicas diferenciadas. En el caso del aula de referencia, éstas se motivan a partir de la necesidad del conocimiento del nombre de un alumno para hacerle una petición, como se deduce a partir de la entrevista realizada al tutor correspondiente y la cuestión: “¿Te habla para pedirte objetos que necesita?”, planteada a los alumnos en las encuestas. Mientras que en el aula CyL las habilidades sociales se trabajan a partir de una asignatura que cuenta con una sesión semanal. En relación a las estrategias conductuales, son las mismas en ambas aulas: los tiempos cortos de trabajo y los refuerzos positivos basados en actividades, que se organizan en un horario semanal.

De esta manera, al analizar los datos obtenidos en relación a las estrategias empleadas en ambas aulas, ya se puede deducir su grado de coordinación. Por lo que pasamos a analizar los procedimientos que se llevan a cabo para garantizar esa coordinación.

Siendo así, en cuanto a los procedimientos que se llevan a cabo para la coordinación, tanto los dos tutores de las aulas de referencia como los dos responsables del aula CyL entrevistados destacan las comisiones de coordinación pedagógica, las reuniones de evaluación y las conversaciones informales. Por otra parte, en cuanto a la coordinación referida al conocimiento por parte del aula de referencia de las técnicas y aspectos trabajados con los alumnos del aula CyL, a pesar de que los tutores contestan positivamente, especialmente en los aspectos más generales, tres de los cinco alumnos encuestados muestran su negativa, y otro de ellos su duda ante la siguiente cuestión: ¿Sabes qué hace este compañero cuando está en el aula CyL?

Siguiendo con el análisis del tercer objetivo, aquel que se refiere a la finalidad de las aulas CyL y su grado de cumplimiento, cabe señalar que los entrevistados sostienen que sí se cumple el principal objetivo de la creación de las aulas CyL: la inclusión de los alumnos con TEA en aulas ordinarias.

Sin embargo, al dar sus respuestas también apuntan hacia un conjunto de obstáculos que ralentizan este proceso y que, en muchas ocasiones, influyen en que la inclusión no tenga lugar en la totalidad de contextos. Por ejemplo, la tutora de Educación Infantil apunta que se cumple en la medida en que los recursos humanos lo permiten, porque algunos de estos alumnos siempre deben ir con apoyo. Por su parte, la educadora del aula CyL hace énfasis en otro de los aspectos: el constante cambio de docentes y niños en el aula CyL, lo cual conduce a deducir que los esfuerzos no llevan a conseguir el objetivo establecido. Además, también menciona como obstáculo la falta de comprensión y adaptación por parte del entorno. En tercer lugar, a pesar de que el tutor de Educación Primaria, en su entrevista no hace referencia a ningún aspecto que tenga lugar en el centro y que dificulte la inclusión, sí que se pueden derivar de una conversación informal transcurrida tras la entrevista, cuando apuntaba que: “muchos de los profesores sienten que el hecho de que les toque un alumno de estos es una carga y los siguen tratando como apestados”.

Siendo así, a pesar de que tienen lugar un conjunto de obstáculos de gran relevancia, la inclusión se presenta como un proceso continuo y ante el cual los alumnos de las aulas de referencia muestran actitudes muy positivas. Como las recogidas en las encuestas de los alumnos de cuarto de primaria al mostrar su acuerdo -un ochenta por ciento de los alumnos- ante preguntas como: “¿Te gusta que tu compañero del aula CyL venga a tu aula?”, “¿te gustaría que este alumno subiera más veces a la clase?”, “¿te gustaría saber más sobre él?” y “¿crees que el alumno del aula CyL aprende cuando sube al aula con vosotros?”.

Abordando el último objetivo previsto, nos centramos ahora en el conjunto de pautas que pueden orientar a los centros escolares en el proceso de inclusión. De este modo, la primera premisa en la que tres de los docentes entrevistados coinciden como la más relevante se refiere al claustro. Al respecto la educadora del aula CyL señalaba que: “lo fundamental es la implicación y participación de todo el claustro, sin él no puede conseguirse la inclusión. A partir de ahí viene todo lo demás”. Por otra parte, la maestra de PT del aula CyL añade la adaptación de la metodología y la normalización de algunas conductas. Finalmente también se establece la coordinación como otra de las más importantes.

Para resumir todo lo expuesto, presentamos a continuación una tabla síntesis de los resultados:

Tabla 1 Resultados obtenidos en cada alumno, en relación a los objetivos

Dificultades de los alumnos con TEA que obstaculizan la inclusión	OBJETIVO 1:	En comunicación:	Alumno 1: No lenguaje oral. Alumno 2: Ecolalias.
		En interacción social:	Alumno 1: Inexistencia. Alumno 2: Capaz de mantenerla.
		En conducta:	Alumno 1: Agresividad. Alumno 2: Ansiedad y nerviosismo.
OBJETIVO 2: Comparar estrategias de intervención y grado de coordinación entre aula ordinaria y aula CyL		Intervención en comunicación	Alumno 1: Claves para iniciar el discurso (AO) y uso de PECS (CyL). Alumno 2: Repetición sintáctica adecuada (AO y CyL).
		Intervención en interacción social	Alumno 1: Ayuda de compañeros (AO) e interacción con docente (CyL). Alumno 2: Peticiones a los compañeros (AO) y asignatura semanal (CyL).
		Intervención en conducta	Tiempos cortos de trabajo, refuerzos positivos y anticipación (AO y CyL).
		Grado de coordinación	- Procedimientos formales. - Conversaciones informales del claustro. - Falta de conocimiento de la metodología de trabajo en el aula CyL por parte del alumnado de AO.
OBJETIVO 3: Cumplir el objetivo de inclusión de las aulas CyL		Limitaciones	- Cantidad elevada de recursos personales. - Variaciones en docentes y alumnado del aula CyL. - Falta de adaptación del entorno. - Visión de los déficits por parte del claustro.
		Potencialidades	- Actitudes positivas del alumnado de aulas ordinarias.
OBJETIVO 4: Pautas para iniciar la inclusión			- Implicación del claustro. - Adaptación metodológica. - Normalización de algunas conductas propias de personas con TEA. - Coordinación educativa.

A partir del análisis de los cuatro objetivos específicos, en los que hemos podido valorar las dificultades, estrategias y claves para la posible inclusión de los dos alumnos se puede extraer, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los profesionales, unas valoraciones finales sobre el objetivo general del estudio: la inclusión educativa de alumnos de un aula de Comunicación y Lenguaje en el aula ordinaria correspondiente

Según los profesionales del centro sí que existe esta posibilidad, siempre y cuando se tengan en cuenta algunos aspectos como las capacidades y características individuales de cada alumno, puesto que de acuerdo con la tutora de Educación Infantil: “Algunos vemos que estarían mejor en otro tipo de centro, pero hay otros que nos sorprenden muy positivamente de los progresos que van consiguiendo”. A lo que se suma, de acuerdo con las palabras de la educadora del aula CyL la implicación, el esfuerzo, la coordinación y la voluntad docente.

No queremos finalizar sin señalar que consideramos que la inclusión educativa no se establece como una alternativa, metodología o derecho de unos pocos, sino como una necesidad para todos los alumnos. Pues algunos de ellos necesitan modelos a imitar y otros deben aprender que la sociedad adquiere valor gracias a las diferencias entre las personas que la componen. En consecuencia, no se trata de incluir aulas CyL junto a las aulas de referencia, o de alumnos con discapacidad entre alumnos normotípicos sino de conseguir una educación basada en la implicación, la comprensión y la máxima coordinación entre todos. Únicamente de esta manera el aula CyL no se convertirá en una más entre tantas experiencias piloto impulsadas desde la Administración educativa; por el contrario, se ofrecerá como la gran oportunidad de caminar todos juntos hacia la inclusión.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este trabajo pretende aportar algunos aspectos novedosos en relación al grado de inclusión educativa alcanzado con las aulas CyL, alternativa de escolarización al centro específico, que se ha implantado en los últimos años en una cantidad considerable de centros educativos de la Comunidad Valenciana.

En este tema encontramos una cierta escasez de fuentes bibliográficas, aunque existen trabajos que han estudiado ciertos aspectos y experiencias en estas aulas. La mayoría de los autores se centran en la inclusión educativa o en la organización y metodologías empleadas en las aulas CyL, sin embargo no son tantos los que han analizado el objeto de su fin principal, la inclusión progresiva en el aula ordinaria de su alumnado. A pesar de que ya han sido examinadas las distintas estrategias de intervención llevadas a cabo en el aula específica, la literatura que las relaciona con las empleadas en el aula de referencia, es decir el nivel de coordinación entre ambas, es inexistente. Este aspecto nos parece importante, ya que en algunas de las fuentes consultadas (Comin, 2012), se hace mención a las aulas CyL como guetos o aulas de Educación Especial integradas en los centros ordinarios, pero en ningún momento se analizan los aspectos que puedan favorecer la inclusión, como es el caso de las estrategias de intervención y de las dificultades que emergen en el proceso de coordinación entre ambas aulas.

En nuestro caso, los resultados obtenidos y las sensaciones percibidas en la estancia realizada las valoramos de forma positiva, aunque se hayan encontrado posturas y declaraciones contradictorias en algún informante, según el procedimiento de recogida de datos empleado. El hecho de seleccionar un tema de actualidad en nuestro contexto territorial, como es el caso de las aulas CyL como alternativa piloto al centro específico, nos ha permitido un análisis de cierta profundidad al pretender valorar si el objetivo de estas aulas se está cumpliendo o no y, en términos generales, si sería conveniente la continuidad en la política de creación y desarrollo; hecho que, por otra parte y en estos momentos de promesas electorales, la Administración educativa ya ha anunciado el aumento para el próximo curso en 13 unidades más.

No queremos finalizar sin dejar de hablar de algunas vías de investigación emergentes que requieren ser analizadas con mayor profundidad en un tema tan complejo. Nos referimos a una de las claves para la inclusión que señaló la maestra de PT del aula CyL en su entrevista, concretamente en la necesidad de la adaptación de la metodología del aula ordinaria. Esta afirmación nos lleva a la conclusión de que, en realidad, la inclusión no tiene lugar en esta aula, pues si se emplease regularmente una metodología inclusiva no haría falta una adaptación de la misma al alumno con TEA. Lo que nos lleva a preguntarnos para acabar sobre el ¿por qué realizar adaptaciones curriculares si la metodología general de las aulas debería ser inclusiva? Y por extensión, ¿cuál es la mejor opción, seguir aumentando el número de unidades experimentales como las aulas CyL o, por el contrario, centrarse en la formación de profesionales que puedan llegar a tutelar verdaderas aulas ordinarias inclusivas? Para finalizar señalar que, con estas últimas cuestiones que acabamos de explicitar, sólo pretendemos despertar algunas inquietudes en padres, docentes e investigadores que puedan llevar a abordar más trabajos relacionados con el tema que nos ha mantenido ocupados en estos últimos meses.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Augé, C. y Escoin, J. (2003). Tecnologías de ayuda y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en personas con discapacidad motora. En F. Alcantud y F.J. Soto (coords.), *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación* (pp. 139-160). Valencia: Nau Llibres.
- Baron, S. (1997). Hey! It was a joke! Understanding propositions and proposition al attitudes by normally develop in children and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, 34, 174-178.
- Bellver, M.C., Díez, M., López, M.J. y Navarro, A. (2009). *La programación didáctica en un aula CyL: La experiencia del CEIP "El parque" de la Cañada*. Trabajo presentado en el XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje.
- Bondy, A. y Frost, L.(2009). *Manual de Sistema de Comunicación de Intercambio de Imágenes*. Nueva York: Pyramid Educational Consultants.
- Consellería de Educación (2012). Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes, de 10 de mayo de 2012, por las cuales se regulan la organización y funcionamiento de les unidades específicas de comunicación y lenguaje para el curso 2012/2013.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2014). Orden de 11 de abril por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en

centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 78, de 25/04/14).

Consejería de Educación, Formación y Empleo (2010). Orden de 24 de mayo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, (Boletín Oficial de la Región de Murcia, 126, de 3/06/10).

Comin, D. (2012). Congreso de AETAPI: Por la inclusión, un derecho como ciudadano. Recuperado de <http://wp.me/p1IUm3-5RM>

Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOGV, 3224, de 17/04/88).

Departamento de Educación, Universidades e Investigación (s.f.). Orientaciones del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, para el funcionamiento de aulas estables para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. Recuperado de <http://links.uv.es/Ourh5HE>

Doménech, A. y Moliner, O. (2013). Relato polifónico: "Hablan las madres... sobre las vivencias de inclusión de sus hijos en la escuela". *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 142-155.

Echeita, G. (1999). Reflexiones sobre Atención a la Diversidad. *Acción Educativa*, 102-103, 30-43.

Erickson, F. (1982). *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.

Gairín, J. (2000). *Una escuela para todos; un reto social y educativo*. Trabajo presentado en Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI. Recuperado de <http://goo.gl/CnkU1S>

García, D. C. (2014). *La inclusión educativa de alumnos del Espectro Autista en escuelas públicas con servicio de Educación Especial, USAER: un estudio exploratorio de 13 alumnos del espectro autista en inclusión educativa* (Trabajo de Fin de Posgrado, sin publicar). México: Instituto Politécnico Nacional y Clínica Mexicana de Autismo.

Fuentes Biggi, J.; Ferrari Arroyo, M. J.; Boada Muñoz, L.; Touriño Aguilera, E.; Artigas Pallarés, J.; Belinchón Carmona, M.; Hervás Zúñiga, A.; Canal Bedia, R.; Hernández, J. M.; Díez Cuervo, A.; Idiazábal Aletxa, M. A.; Mulas, F.; Palacios, S.; Tamarit, J.; Martos Pérez, J.; Posada de la Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438.

Hernández, J.M^a., Martín, A.y Ruiz, B. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno Ediciones.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para la mejora de la calidad de la Educación (BOE, 106, de 4/05/06).

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 295, de 10/12/13).
- López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-288.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2011). *El acceso al Currículo para alumnos con TEA. Programa TEACCH*. Ávila: Autismo Ávila.
- Moreno Bayardo, M.G. (2000). *Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa II*. México: Progreso.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rué, J. (1999). *Proyecto docente e investigador de Didáctica y Organización Escolar*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Schaeffer, B. (1980). *Total Communication: A signed speech program for non verbal children*. Champaign, Illinois: ResearchPress.
- Stake, R.E.(1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamarit, J. (1998). Comprensión y tratamiento de conductas desafiantes en las personas con autismo. En A. Rivièrè y J. Martos, *El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas* (pp. 639-656). Madrid: IMSERSO.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 117-133.
- Velasco, C. (2007). Estructuración espacio-temporal de un aula específica de autismo. *Revista Digital: Práctica Docente*, 8, 1-11.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

LAS RUTAS EDUCATIVAS. PROPUESTA PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO

Yadenis Pérez Arias

Universidad de Ciencias Pedagógicas
Juan Marinello, Matanzas, Cuba

RESUMEN

La educación cubana actual aspira a estrechar los vínculos entre la escuela y la comunidad, aspecto que ocupa un lugar importante en el ámbito educativo por sus amplias posibilidades como clave de procesos intelectuales y afectivos, así como contenido e instrumento de aprendizaje en el que los alumnos desarrollan su actividad de estudio. En la práctica educativa, la relación escuela - comunidad es insuficientemente tratada e instrumentada, con el presente artículo se pretende develar la influencia educativa de la relación escuela comunidad en la actividad de estudio de los alumnos de Secundaria Básica a partir de la propuesta de Rutas educativas. Con ellas se pretende aprovechar las potencialidades educativas de la comunidad, de manera que se estimule el interés del alumno por aprender en la comunidad y desde la comunidad.

PALABRAS CLAVES

Escuela – comunidad - rutas educativas - influencias educativas - actividad de estudio.

ABSTRACT

The Cuban education nowadays aspires to strength the bonds between the school and the community, this aspect occupies an important place in the educational environment for its wide possibilities as a key of intellectual and affective processes, as well as content and instrument of the learning process in which the students develop their activity of study. In the educational practice, the relationship school- community is insufficiently treated and instrumented. The present article pretends to evidence the educational influence of the relationship school community in the activity of study of the Secondary school students starting from the proposal of Educational Routes. It is pretended to take advantages of the educational potentialities of the community, so that the interest of the student is stimulated by learning in the community and from the community.

KEY WORDS

School – community - educational routes - educational influences - activity of study.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo multifacético del hombre, desde el punto de vista físico, mental y humano, constituye el objetivo de más profundo alcance de la educación, lo cual se concibe como un crecimiento continuo para su inclusión activa en los diferentes contextos de actuación; lograr esta formación integral precisa de la interacción de los diversos agentes educativos, donde la formación de la personalidad del alumno sea una responsabilidad de docentes y miembros de la comunidad.

En la formación de la personalidad del alumno actúan diversos agentes educativos en los cuales tiene lugar múltiples interrelaciones por lo que resulta inminente el establecimiento de vínculos e interacciones estables; entre estos agentes se destacan la escuela y la comunidad que necesitan consolidar sus relaciones de manera que se conviertan en una base para la acción educativa recíproca.

Estas ideas corroboran la necesidad de estrechar los vínculos entre la escuela y la comunidad, lo cual garantiza la inserción de los factores sociales en el proceso pedagógico; las influencias educativas que emanan de esta relación con el entorno dejan una profunda huella, puesto que su acción sistemática actúa cotidianamente sobre el sujeto.

La educación cubana de hoy aspira a estrechar los vínculos entre la escuela y la comunidad, aspecto que ocupa un lugar importante en el ámbito educativo por sus amplias posibilidades como clave de procesos intelectuales y afectivos, así como contenido e instrumento de aprendizaje en el que los alumnos desarrollan su actividad de estudio. El papel de la comunidad como agente activo del desarrollo de la sociedad, es incuestionable, en tanto que como grupo social cumple una serie de funciones que la convierte en un poderoso agente de influencia en el desarrollo integral de los escolares, facilitando el proceso de educación que se lleva a cabo en la institución educativa.

Los estudiosos del tema reconocen la importancia del entorno en la formación de la personalidad y aunque no abordan de manera directa la influencia educativa de la relación escuela - comunidad en la actividad de estudio, han demostrado que existen deficiencias que están dadas específicamente por el limitado contacto y/o comunicación entre los miembros de la comunidad y la institución escolar, en la proyección de acciones con la comunidad desde la escuela y en el aprovechamiento de las potencialidades educativas de la comunidad para potenciar la labor educativa que realiza la escuela.

Estas deficiencias han traído consigo un divorcio entre la enseñanza curricular y su vinculación indisoluble con las vivencias que posee el alumno sobre su entorno comunitario. La efectividad de la labor de la escuela y de los maestros no puede limitarse a los resultados docentes que alcanzan los alumnos en las diferentes asignaturas, la misma debe apreciarse en un objetivo más amplio, la formación de un hombre capaz de pensar, sentir y actuar integralmente en correspondencia con las necesidades de la sociedad en que vive y el marco concreto de la comunidad en que se desarrolla. (Baxter, 2000, p. 81)

La escuela y la comunidad, deben trabajar para cumplir su encargo social e ir progresivamente hacia niveles superiores en la calidad de la actividad de estudio de los alumnos, expresadas en un proceso educativo activo, reflexivo, regulado, que permita el máximo la implementación de las potencialidades de la comunidad, en un clima participativo, de pertenencia, cuya armonía y unidad contribuya al logro de los objetivos propuestos con la participación de todos. Los nuevos escenarios que ha de afrontar la educación escolar van más allá del desafío de promover una escuela flexible, democrática, conectada al entorno social comunitario. La escuela debe garantizar un aprendizaje en la comunidad y hacia la comunidad, con el accionar no solo en el currículo escolar, sino también con las actividades extracurriculares, dando sentido y cohesión a todas las actividades, desde un clima institucional armónico, propiciando nuevos espacios de comunicación e intercambio.

En la organización de las actividades de la escuela se debe cumplir con el requerimiento de que los alumnos aprovechen la capacidad y los recursos de la comunidad, con variadas y diferentes actividades que amplíen sus conocimientos en las asignaturas del currículo escolar, afianzando además el sentido de pertenencia con su entorno mediante procedimientos que generen la práctica individual y colectiva de las acciones educativas, como vía para ir conformando los modos de actuación adecuados al contexto donde se desarrollan y viven.

En ese espacio de interrelaciones, las agencias socializadoras: escuela y comunidad, deben establecer un sistema de cooperación y comunicación que contribuya a establecer influencias educativas que garanticen la asimilación y reproducción de la herencia cultural de la sociedad, lo cual tiene su contribución en la actividad de estudio de los alumnos.

Con el presente artículo se pretende develar la influencia educativa de la relación escuela comunidad en la actividad de estudio de los alumnos de Secundaria Básica a partir de la propuesta de Rutas educativas.

2. REFERENTE TEÓRICO

Las influencias educativas, según Blanco pueden ser: “intencionales o no intencionales, sistematizadas o no sistematizadas y especializadas o no especializadas”. (Blanco, 1995, p. 37). Es conveniente significar que en este estudio se parte del presupuesto de que las influencias educativas siempre tienen una intención. Este autor plantea que las sistematizadas y las especializadas se refieren a las que ejerce la escuela como agencia socializadora y las no sistematizadas y las no especializadas al resto de las agencias. Efectivamente, la comunidad no ejerce, en la mayor parte de los casos, influencias educativas sistematizadas y no están especializadas para ello, sin embargo, si ellas participan y se comprometen en un proceso educativo se puede aspirar a que su accionar sea sistematizado y, previa preparación, pueda ser especializado. Eso redundaría en el desempeño más fortalecido, porque serían dos agencias socializadoras actuando en el contexto de la comunidad educativa con un mismo propósito.

Blanco plantea que: “la interrelación óptima entre la escuela y la comunidad tomaría como punto de arranque un esquema básico en el que la comunidad actúa como contexto social, entorno físico y factor participante del proceso educativo”. (Blanco, 1995, p. 179).

Cuando este autor menciona interrelación entre escuela y comunidad, queda implícita la familia, como institución social que está en ese entorno físico e interactúa en él con esas instituciones.

Considerar la comunidad como factor participante es algo muy atinado pues todos los que en ella se interrelacionan: las agencias y agentes socializadores e instituciones sociales que en ella radican, realmente participan con su presencia, pero hace falta algo más, que se impliquen, comprometan en la realización de las acciones educativas que contribuyen a la formación de la personalidad de los alumnos.

La sistematización realizada por la autora y las experiencias acumuladas durante el trabajo con la comunidad, revelan dificultades en la relación escuela - comunidad que son el resultado de contradicciones que limitan el accionar cooperado de estos agentes socializadores para la solución de los problemas que presentan los alumnos en la actividad de estudio:

- La tendencia por parte de algunos maestros de considerar a la comunidad como extensión territorial en la cual se encuentra la escuela, sin tener en cuenta que en ella conviven y se relacionan los alumnos, lo cual impide la búsqueda de relaciones coordinadas y permanentes que garanticen la efectividad en la actividad de estudio.
- Insatisfacciones en cuanto a las expectativas por parte de la comunidad y de la escuela que revelan en gran medida la actuación y los resultados esperables entre sí (desean una escuela que funcione de manera adecuada, donde los alumnos aprendan y donde prime la disciplina y el respeto; mientras que la escuela aspira a que todos los miembros de la comunidad se involucren en las actividades que se conciben desde la escuela, brindando su apoyo y experiencias).
- La comunidad no percibe los problemas de la escuela como suyos y en opinión de algunos docentes, para enfrentar las dificultades en el estudio de los alumnos, no es necesario la intervención de la comunidad. De esta manera lo que cada uno piense inhibe al otro y puede dar lugar a incomprensiones, lo cual impide la proyección de acciones conjuntas y cooperadoras.
- La carencia de espacios para que los miembros de la comunidad interactúen con la escuela en la búsqueda permanente de soluciones que se presentan en la actividad de estudio, limita la proyección de acciones conjuntas que faciliten el intercambio de ideas y la participación activa de ambos agentes socializadores.
- El desconocimiento por parte de los miembros de la comunidad de los objetivos formativos que persigue la Secundaria Básica y problemas que presentan los alumnos en el estudio; así como la

indeterminación, por parte de la escuela, de las potencialidades educativas de la comunidad que propicien la efectividad en la actividad de estudio.

Estas contradicciones develan la necesidad de establecer vínculos de trabajo entre la escuela y la comunidad que se caractericen por la participación y la colaboración mutua. Diversas son las vías que se recomiendan para propiciar la relación escuela comunidad y que están encaminadas a solucionar diferentes problemas que se presentan en la práctica educativa. (Arias Héctor (1995), Agüero Cecilia (1999), Rodríguez Nancy D. (1999), Martínez Alicia (1999), Rodríguez Fara (2000), Hernández Marcelina (2001), Venet Regina (2003), Fernández Argelia (2008), Pérez Jorge (2008))

Se reconocen en la Secundaria Básica los Consejos de Escuela, donde participan los representantes de las organizaciones e instituciones de la comunidad, los convenios de Círculos de Interés asociados al proceso de continuidad de estudios, que posibilitan el contacto entre la escuela y la comunidad. Otras vías son: las invitaciones realizadas a representantes de la comunidad para participar en actos conmemorativos, las labores agrícolas y socialmente útiles que desarrollan los alumnos en la comunidad, la visita a tarjas, monumentos y museos, el apadrinamiento a la escuela por parte de organizaciones e instituciones de la comunidad, entre otras.

Estas vías resultan de gran importancia para estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad, obviamente sus fines están dirigidos a la solución de problemas recurrentes que se presentan en el proceso pedagógico. Sin embargo los problemas vinculados al desarrollo de la actividad de estudio de los alumnos resulta una arista poco estudiada en la práctica educativa.

La actividad de estudio resulta una de las más importantes en la vida escolar, pues en ella el alumno realiza acciones conscientes, mentales y prácticas dirigidas a alcanzar un mayor nivel de independencia cognoscitiva y con ello la posibilidad real de una aplicación creadora del conocimiento alcanzado.

Como plantea el Torroella, el estudio es por una parte “aprendizaje” y por otra “aplicación de ese aprendizaje”. “Saber estudiar...significa ser intelectualmente eficiente”. “Aprender a estudiar resulta mucho más importante y valioso que adquirir un conjunto de conocimientos particulares”. (Torroella, 2002, p.23)

El alumno estudia empleando diversas formas: al resolver un problema matemático, al analizar datos o informes en textos y otros materiales, al redactar un resumen de clase, al hacer conclusiones de un texto o para un seminario, al medir y observar en una práctica de laboratorio, entre otras. En todas estas situaciones se fija la atención, se analiza, razona, reflexiona, se fija lo comprendido, se aplican conocimientos a situaciones nuevas y se llega a conclusiones generales que ayudan a comprobar lo aprendido.

Dentro de la propia actividad de estudio existen diferentes formas, como son la toma de notas de clase, el trabajo con el libro de texto, consulta de bibliografía complementaria, la realización de tareas, la preparación de ponencias, la realización de valoraciones críticas, entre otras.

De la clase parten las ideas esenciales a través de la relación docente estudiante con el contenido de la enseñanza, para la activación del pensamiento y la búsqueda de nueva información. En este sentido, la relación escuela-comunidad propicia al alumno el desarrollo de sus potencialidades intelectuales al interactuar en los diferentes contextos educativos y aprovechando las fuentes de conocimiento que devala el entorno.

Psicólogos, pedagogos y especialistas en la enseñanza de diversas disciplinas, han estudiado acerca de las condiciones a tener en cuenta para obtener buenos resultados en la actividad de estudio: Rojas Carlos (1982), Valdivia Gladys (1988), Baxter Esther (1988), Turner Lidia (1989), Castellanos Beatriz (1989), López Josefina (1990), Rico Pilar (1996), Labarrere Alberto (1996, 1998).

La autora coincide con tres condiciones esenciales del estudio eficiente: sistematicidad, empleo de técnicas de estudio y significación personal.

La condición de la sistematicidad en la actividad de estudio se hace evidente para el logro de su efectividad, basta con insertar al alumno en un sistema de actividades académicas o investigativas, si estas actividades no se traducen en tareas concatenadas entre sí que induzcan al alumno a un estudio sistemático.

Cumplir con la sistematicidad, en un proceso de estudio eficiente, en su aspecto cuantitativo, implica que el alumno dedique un tiempo diario al estudio y que lo distribuya entre todas las asignaturas, dando una atención especial a la que le resulte de mayor complejidad.

La sistematicidad en la actividad de estudio se presenta también en orden cualitativo en cuanto a la variedad de formas y a los diferentes niveles de asimilación de los contenidos y de desarrollo de habilidades que exige el objetivo a alcanzar. De este modo el alumno debe emplear variedad de formas de estudio para cada asignatura, según sus propias necesidades y las características del contenido; por lo que juega un papel importante la orientación de la actividad por parte del docente, donde se estimule el aprovechamiento de las potencialidades de la comunidad como una forma de estudio participativa, donde los protagonistas sean, junto al alumno, aquellas personas o lugares que forman parte de su vida cotidiana.

El empleo de técnicas de estudio comienzan a incorporarse en la medida en que se complejizan las acciones de aprendizaje, orientadas por el maestro, y donde el alumno debe saber para qué y cómo deben ser ejecutadas dichas acciones para obtener conocimientos sólidos y habilidades suficientes para aplicar esos conocimientos en la solución de problemas, que bien pudieran ser aquellos que presenta su comunidad, dificultades que él conoce y que puede investigar, indagar, proponer soluciones a partir del intercambio con vecinos, familiares, directivos. En la enseñanza Secundaria Básica, mediante el proceso de maduración psíquica y de socialización, el adolescente va logrando capacidades de análisis y de razonamiento que le permiten convertirse en sujetos activos del aprendizaje, de manera que las acciones que realiza puedan ser más concientizadas. (Amador, 1999, p.8)

Otra condición importante para lograr resultados satisfactorios en la actividad de estudio de los alumnos es la búsqueda independiente del

conocimiento. La independencia es uno de los principales rasgos de la autonomía y hace que pueda solucionar los problemas en lo fundamental sin ayuda ajena, sin reproducir arbitrariamente e incorporando algo nuevo.

Solo se puede considerar que el alumno ha alcanzado un nivel adecuado en la actividad de estudio cuando se es capaz de resolver un problema teórico o una actividad práctica, determinando por sí mismo la vía de solución, los métodos y los medios adecuados y se tiene conciencia de la necesidad de comprobar los resultados obtenidos. De manera que el trabajo de terreno en la comunidad constituye una vía importante para lograr la independencia cognoscitiva del alumno, si se tiene en cuenta que en su recorrido podrá incorporar nuevos saberes y experiencias que posibilitarán la realización de las distintas tareas por si solo.

La significación personal de la actividad de estudio para el alumno, se refleja en la importancia que este le concede, el interés que está presente en la actividad de estudio cuando las acciones que se realizan son relevantes para el sujeto de aprendizaje; por tanto la relación escuela comunidad juega un papel muy importante para el logro de esta condición en el estudio, es en el entorno más cercano donde el alumno afianza sus sentimientos de pertenencia e identidad, es allí dónde vive y se desarrolla, de ahí la necesidad de que el docente dirija la actividad de estudio teniendo en cuenta las potencialidades educativas que forman parte de la comunidad y de las cuales el alumno puede aprender comprendiendo la relevancia de la tarea que realiza.

La actividad de estudio como proceso donde el alumno adquiere mayor nivel de independencia cognitiva y la posibilidad real de la aplicación creadora del conocimiento alcanzado, necesita de la presencia del vínculo con la comunidad, como escenario potencial para el logro de una eficiente adquisición de los conocimientos que deviene en la futura transformación de la realidad del entorno. Esto ocurre “cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vigotski, 1995, p. 20)

De esta asunción, Vigotski plantea la ley psicogenética del desarrollo, la cual expresa: “todo proceso psicológico aparece dos veces; primero, como actividad conjunta con otra persona y sólo después, como dominio personal, como proceso individual” (Vigotski, 1995, p. 36) que durante el desarrollo se va transformando en capacidad personal y autodomio del comportamiento.

Según Vigotski, los “otros” son los portadores del contenido de la cultura que al interactuar con el sujeto promueven su desarrollo. La presencia de los “otros” se hace necesaria para el desarrollo de la personalidad, lo cual corrobora la importancia de la relación escuela - comunidad, donde se produzca un accionar que aflore un conjunto de vivencias que puedan orientar al alumno de forma plena y desarrolladora.

Puede afirmarse entonces que el desarrollo eficiente de la actividad de estudio del alumno, está condicionado en gran medida por la influencia que ejercen los diferentes agentes socializadores que tienen a su cargo la formación integral de su personalidad. La comunidad constituye, en este sentido, un importante escenario de aprendizaje donde afloran un conjunto de potencialidades educativas, que están dadas por su propia historia, tradiciones, instituciones, organizaciones, personalidades insignes, etc.

La influencia educativa de la relación escuela - comunidad en la actividad de estudio de los alumnos es considerada por la autora, como la proyección de acciones mutuas en el proceso de cooperación educativa que se produce entre la escuela y la comunidad, para contribuir a que el alumno reflexione y sistematice los saberes y experiencias adquiridas en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, enriquecidos con los diferentes escenarios educativos de la comunidad.

A partir del establecimiento de la relación escuela - comunidad, se proyecta una influencia educativa que constituye una herramienta de trabajo para alcanzar niveles superiores en la actividad de estudio de los alumnos, si se tiene en cuenta que como resultado de este vínculo, se obtiene una fuente de conocimientos que le permite al alumno aprender, interactuar y transformar la realidad de su entorno.

3. METODOLOGÍA

La autora ha venido trabajando por cinco años en una propuesta denominada Rutas educativas “Andares por mi comunidad” como experiencia educativa y resultado de la investigación realizada para la caracterización de la comunidad, entorno de la escuela donde realiza su actividad pedagógica. Para ello son seleccionados aquellos lugares, instituciones u organizaciones de la comunidad que por sus funciones propias o por su historia, posean potencialidades para incidir positivamente en la actividad de estudio de los alumnos. Se precisa para ello crear un mapa con la ruta a seguir, definir las paradas en los sitios que se visitarán y planificar coherentemente las actividades que se desarrollarán en los mismos. Es importante la preparación previa del docente para este recorrido, pues debe dominar los contenidos que se trabajarán de acuerdo con las características de cada institución, organización u otros lugares de interés. Además debe realizarse la coordinación previa con sus representantes, de manera que las visitas no obstaculicen su labor cotidiana.

La experiencia indicó la necesidad de establecer exigencias metodológicas para la planificación, organización y control de las rutas educativas.

1. Las rutas educativas, representan senderos físicos donde son seleccionados aquellos lugares, instituciones u organizaciones de la comunidad que por sus funciones propias o por su historia, posean potencialidades para influir positivamente en la actividad de estudio de los alumnos.
2. Son el resultado de la caracterización integral de la comunidad.
3. Las rutas educativas se estructuran en actividades y tiene el objetivo de crear espacios de influencias de la escuela y la comunidad para promover acciones que estimulen el estudio a partir de los contenidos de las asignaturas del currículo escolar y al propio tiempo favorece un reencuentro educativo de los alumnos con su entorno para apreciar su significación para la cultura general de los que allí viven.

4. Los colectivos de grado de la escuela tienen que determinar los contenidos de los programas que pueden ser llevados a las rutas educativas.
5. La escuela tiene que poseer un mapa con las rutas a seguir, definir las paradas en los sitios que se visitarán y planificar coherentemente las actividades que se desarrollarán en los mismos. Es importante la preparación previa del docente para este recorrido, pues debe dominar los contenidos que se trabajarán de acuerdo con las características de cada institución, organización u otros lugares de interés.
6. Debe realizarse la coordinación previa con sus representantes, de manera que las visitas no obstaculicen su labor cotidiana.
7. Cada ruta tiene como estructura didáctica su denominación, objetivo, organización de la actividad: rutas a seguir; asignaturas y contenidos vinculados; informaciones necesarias y cierre.
8. Para la implementación se precisa de los siguientes procedimientos:
 - Presentación al Consejo Técnico de la secundaria básica.
 - Análisis en los Consejos de Grado para su incorporación a la preparación metodológica con vista a la selección de los contenidos que se llevarán a las rutas.
 - Evaluación periódica de su efectividad en los órganos técnicos de dirección.
 - Actualización de los contenidos con el Consejo de Escuela.
 - Determinación de los requerimientos en el horario escolar para su ejecución: concentrada en la etapa de familiarización o en los turnos de reflexión y debate.

4. EJEMPLO DE RUTA EDUCATIVA ELABORADA

Ruta educativa 1

TEMA: UN RECORRIDO POR LA HISTORIA Y LA CULTURA

Objetivos:

- Familiarizar a los alumnos con la vida y obra de la destacada poetiza matancera Digdora Alonso.
- Familiarizar a los alumnos con los sucesos históricos ocurridos en la comunidad durante el funcionamiento del Escuadrón 41.

Organización de la actividad:

Se inicia con un conversatorio con los alumnos para que conozcan los lugares a los que se van a dirigir, así como las personas que participarán junto

a ellos en la actividad, en este caso un miembro de la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana, los trabajadores de la Casa de las letras “Digdora Alonso” y el profesor guía. Se debe insistir en el comportamiento a seguir durante el recorrido y la permanencia en los lugares que se visitarán.

Ruta a seguir:

- Partida desde la escuela.
- Caminata bordeando la carretera central hasta llegar a la calle 121.
- Entrada al barrio de la Playa por la calle 121.
- Parada 1: Casa de las Letras “Digdora Alonso”.
- Partida siguiendo el recorrido anterior y cruzando la calzada frente al Trece Plantas 1.
- Parada 2: Obelisco del Escuadrón 41.
- Regreso a la escuela.
- Asignaturas y contenidos vinculados:
 - Historia Local(Encuentro con la historia de mi Patria)
 - Lectura y comprensión de textos literarios(Español _ Literatura)
 - Educación Artística.

Informaciones necesarias:

Escuadrón 41

En la zona sur de la bahía durante la colonia española después de 1720, fueron construidos el Torreón y un pequeño baluarte en la desembocadura del río Canímar, con posterioridad se construye el casillo de Peñas Altas el cual se convierte en la tercera fortificación militar costera del litoral matancero. La misión fundamental de la misma consistía en apoyar al Castillo San Severino y al Morrillo en la protección de la bahía contra los ataques de corsarios y piratas. Servía además para la vigilancia de la bahía y el orden interior de los caseríos, así como para la seguridad del transporte del Hato de Canímar (tierra fértil de sembrados) hasta la ciudad.

En la pseudorepública se empleó como apostadero naval para la detención temporal de personas hasta su traslado al castillo de San Severino y para el patrullaje de parejas por los caseríos colindantes.

En el gobierno de los 100 días (año 1930) fue nombrado por el Dr. Antonio Guiterras, ministro de gobernación, a Carmelo Sánchez como jefe de la edificación militar, quien traicionaría al líder del movimiento de la joven Cuba en mayo de 1935, cuando este salía desde el Morrillo en el yate Amalia. El castillo de peñas Altas fue el puesto de mando de la operación para aniquilar a Guiterras y a sus compañeros el 8 de mayo de 1935.

Con posterioridad se designó al castillo de Peñas Altas para la vigilancia de carreteras por soldados en motores, sustituyendo el empleo de las parejas de la guardia rural a caballo.

En enero de 1958, cuando el regimiento 4 “ Plácido ” , que radicaba en el cuartel Domingo Goicurúa de Versailles, se traslada para el norte del poblado de Gelpi, donde hoy radica la jefatura y Estado Mayor del Ejército Central, el escuadrón 41 que radicaba en la actual Secundaria Básica Manuel Sanguily, se traslada para el castillo de Peñas Altas.

Digdora Alonso

Nació el 20 de agosto de 1921. De profesión profesora y escritora, doctora en filosofía y letras. A partir de la década del 40 aparecen trabajos suyos en diferentes publicaciones: “La gaceta de Cuba”, “Bohemia”, “Yumuri” y otras publicaciones soviéticas y de República Dominicana.

Calificada por Dulce María Loynaz como una de las voces más importantes de la poesía femenina cubana, de ella dijo: “Usted tiene una obra digna de ser conocida y admirada, lo cual por sí solo, constituye un hallazgo en esta poesía de hoy que no ha acabado de hallar su rumbo”.

Digdora nace en la ciudad de Matanzas en el barrio de Pueblo Nuevo, pero por negocios de su padre pasa parte de su niñez en Limonar, Mariel, El helechal y San Miguel de los baños. Cursa la enseñanza primaria en la escuela pública 23, actual escuela primaria “Tania la guerrillera” de Pueblo Nuevo y el sexto grado en la escuela privada “Arturo Hechemendía”. Se gradúa de Bachiller en ciencias y letras en 1940 e ingresa a la Universidad de La Habana donde estudia Filosofía y letras realizando su tesis de grado sobre el poeta Pablo Neruda, se gradúa en 1944.

Pocas oportunidades habían entonces para trabajar, por lo que comienza a ejercer tres años después como profesora en la Escuela Politécnica de Gelpi y después en los preuniversitarios de Cárdenas y Matanzas. En el período de 1962 a 1965 fue inspectora provincial de Español, reintegrándose a su cátedra de origen en el preuniversitario de Matanzas. Al crearse el Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello” solicitan sus servicios, laborando en este centro hasta su jubilación.

Digdora sostuvo durante sus últimos años de vida una relación epistolar con Antonio Guerrero, uno de nuestros 5 héroes prisioneros en cárceles del imperio. La poetisa matancera guardaba con celo la última nota de Toni en la que suscribe su poema “Regresaré” (...“cantaré mis canciones al destino y con mi voz haré temblar la muerte...”) y una observación escrita con tinta roja en la que agradece a la escritora sus consejos que “guardo en mi mente y en mi corazón”, le dice.

Muy bellas son las cartas que le escribiera nuestra poetiza Dulce María Loynaz, así como sus palabras recogidas en la edición del periódico Juventud Rebelde del 9 de noviembre de 1992, en el artículo “Una mirada íntima”, realizado por Belkis Méndez: ...“las voces más importantes de la poesía femenina cubana son Fina García Marruz y Digdora Alonso”.

Durante su vida, Digdora mantuvo una participación destacada como:

- Delegada al Congreso Nacional del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, 1961.
- Delegada al primer Congreso de Escritores y Artistas, 1961.

- Delegada al Simposio sobre Genocidio en Vietnam, 1968.
- Miembro de la UNEAC desde su fundación en Matanzas, 1961.
- Miembro fundador de la Peña Literaria de Matanzas, 1945.
- Miembro de jurados en concursos de poesía y ensayo.
- Dentro de su vasta obra literaria podemos destacar los textos:
 - “Casi invisible al atardecer”, 1984.
 - “En las márgenes del Diario”, 1987.
 - “Como ángel cierto”, 1988.
 - “Yo, mi desconocida”, 1998.
 - “Bajo el hongo”, 2001.
 - “Anaquel”, 2004.
 - 2 Cuadernos para niños.
 - 1 Volumen de ensayos.

Parada 1

- Conversatorio sobre la biografía de Digdora Alonso.
- Lectura y análisis de una de sus obras literarias.

Parada 2

- Conversatorio sobre la historia del Escuadrón 41.
- Relación del mártir de la escuela con el Escuadrón 41.

Evaluación:

La evaluación de la actividad tendrá lugar a partir de la observación a los alumnos durante la misma, al llegar a la escuela se realizará una entrevista grupal para conocer el nivel de satisfacción alcanzado.

¿Les gustó la actividad?

¿Qué aprendieron en ella?

¿Qué aspectos podrían mejorarse para futuras actividades?

¿Qué otros lugares o personalidades les gustaría conocer de su comunidad?

5. RESULTADOS Y SU ANÁLISIS

Las Rutas educativas fueron aplicadas en los meses de septiembre a junio del curso escolar 2010-11 en la Secundaria Básica Antonio Berdayes del municipio Matanzas, provincia Matanzas, Cuba; así como en los meses de enero a junio del curso 2012-13 en el Centro Mixto 28 de Octubre del municipio Madruga, provincia Mayabeque, Cuba

Las actividades desarrolladas con los alumnos en las rutas educativas permitieron familiarizarlos con su entorno comunitario, al mismo tiempo estimularon la actividad de estudio mediante los diferentes escenarios educativos de la comunidad. En estas actividades se valora la relación entre la escuela y la comunidad para influir en la actividad de estudio de los alumnos, mediante la participación activa y la colaboración de todos los implicados:

- Los representantes de la comunidad mostraron su disposición para cooperar con la escuela, ofreciendo sus experiencias y saberes para contribuir al desarrollo de la actividad de estudio de los alumnos mediante diferentes actividades a realizar en los escenarios de aprendizaje.
- Los docentes mostraron su disposición para aprovechar los saberes y experiencias de la comunidad en función de la actividad de estudio de los alumnos
- Con el desarrollo de las Rutas Educativas se logró incrementar el conocimiento de docentes y alumnos sobre las características de la comunidad, fomentando el sentido de pertenencia e identidad hacia el lugar donde viven. En la entrevista grupal realizada a los docentes y en la encuesta realizada a alumnos se comprobó el dominio que estos presentan sobre los escenarios propios del entorno, sus personalidades y hechos históricos fundamentales.
- Se proyectaron acciones para la relación escuela - comunidad en función de la actividad de estudio de los alumnos desde el proyecto educativo, teniendo en cuenta las potencialidades de la comunidad y de los programas de las diferentes asignaturas. Se constata en la revisión de documentos la proyección realizada en los diferentes Órganos Técnicos de Dirección y el análisis de las acciones en los Colectivos de Grado. (órgano de dirección de las instituciones docentes en Secundaria Básica que dirigen los años escolares)
- Partiendo de la caracterización realizada, los centros educativos identificaron los lugares, hechos y situaciones de la comunidad que potencian la actividad de estudio de los alumnos. Fueron identificadas las potencialidades educativas, a partir del análisis de los programas y estudios realizados en el terreno, lo cual se registra en las actas de los Colectivos de Grado muestreadas. La disponibilidad de los recursos de la comunidad se comportó a un 100 %, fue accesible el aprovechamiento de las potencialidades de la comunidad en función de la actividad de estudio puesto que las acciones

propuestas fueron discutidas con anterioridad evitando la descoordinación para su desarrollo.

- Con la implementación de las Rutas Educativas se habilitaron espacios para propiciar el intercambio entre el colectivo pedagógico y los representantes de la comunidad, favoreciendo la reflexión en torno a la actividad de estudio y el logro de su efectividad, los cuales están dados por: Consejo de Escuela, Mesas de trabajo sistemático, Reunión de grupos multifactoriales.
- Se aprecia en las actas de los Órganos Técnicos y de Dirección que fueron identificadas por los docentes las potencialidades de las materias escolares, para la inclusión de acciones que potencien la actividad de estudio, a partir de la relación del alumno con su comunidad.
- A partir de las sesiones de coordinación entre docentes y representantes de la comunidad fueron identificadas las potencialidades educativas del entorno que favorecieron el desarrollo de la actividad de estudio de los alumnos. Entre las potencialidades educativas de la comunidad que fueron identificadas mediante la caracterización una detallada se encuentran las siguientes:
 - Lugares y personalidades históricas de la comunidad que favorecen un acercamiento a la historia local, a las tradiciones y a la cultura.
 - Instituciones culturales que propician la promoción de la lectura y la educación artística.
 - Instituciones económicas que contribuyen a la formación vocacional de los estudiantes de acuerdo con las necesidades del territorio.
 - Organizaciones políticas y de masas que con sus experiencias fortalecen la formación patriótico militar, la preparación para la defensa, etc.
 - La naturaleza del entorno comunitario donde el alumno puede aprender y contribuir a su protección.
 - Las diferentes funciones que realizan los miembros de la comunidad que aportan experiencias y saberes para el desarrollo de las diferentes actividades.
- Se establecieron los convenios de trabajo entre la escuela y la comunidad para la realización de las Rutas Educativas. Entre los convenios establecidos se encuentran los siguientes:
 - Convenio con la Casa de las Letras "Digdora Alonso" del municipio Matanzas.
 - Convenio con la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana en los municipios de Matanzas y Madruga.

- Convenio con el balneario "La Paila" del municipio Madruga.
- Convenio con la fábrica de colchones "Francisco Vega Alemán" del municipio Matanzas.
- Convenio con el Central Agrícola Industrial "Boris Luis Santa Coloma" del municipio Madruga.
- Convenio con los Comités de Defensa de la Revolución de ambos municipios.
- Convenio con la biblioteca municipal del municipio Madruga "Catalina Morales".

6. CONCLUSIONES

A pesar de ser reconocida la importancia y necesidad de la relación escuela comunidad para la formación integral de los alumnos, aún resulta necesario continuar trabajando para encontrar nuevas vías que contribuyan a la participación y colaboración de los miembros de la comunidad en función de lograr los objetivos que la Secundaria Básica se ha propuesto en su proyecto educativo.

Es evidente que no se debe separar las fuerzas potenciales del sistema de influencias educativas de la escuela y la comunidad. Si se quiere alcanzar crecimiento personal en los estudiantes, un desarrollo humano adecuado y la cultura general a la que se aspira, consecuente con la tendencia humanista que caracteriza el pensamiento pedagógico cubano, no se pueden apartar en este proceso todas las influencias educativas positivas posibles.

Establecer la relación escuela comunidad implica concebir un proceso pedagógico que ve al estudiante desde sus fortalezas y no desde sus carencias, además, asumir la concepción de un currículo como proyecto educativo integral con carácter de proceso y sujeto a constantes transformaciones, donde se evidencie la participación de vecinos, trabajadores, funcionarios, entre otros presentes en la comunidad, en función de un mismo fin educativo: contribuir al desarrollo de la actividad de estudio de los alumnos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador A. (1999). Socialización y educación de la personalidad: Una mirada a la teoría y la práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Báxter E. (2000). Selección de temas psicopedagógicos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Blanco A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torroella G. (2002). Cómo estudiar con eficiencia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky S. (1995). Interacción entre enseñanza y desarrollo: Selección de lecturas de psicología infantil y del adolescente. Moscú: Editorial Moscú

Isabel Oyarzábal Smith
(Beatriz Galindo)

El alma del niño

Ensayos de psicología infantil



Concepción Bados Ciria (ed.)



Oyarzábal Smith, I. (Beatriz Galindo) (2015) *El alma del niño*. Ensayos de Psicología Infantil. Editora: Concepción Bados Ciria. Barcelona: Editorial Octaedro.

El libro editado por Concepción Bados Ciria es una muestra de lo que Isabel Oyarzábal Smith propone para el conocimiento y educación de los niños, basándose en la doctrina Krausista que defiende la tolerancia académica y la libertad de cátedra y cuyo pensamiento dio forma pedagógica a la Institución Libre de Enseñanza en el marco de la revolución pedagógica durante la II República española.

En el prólogo, la editora evoca a Isabel Oyarzábal como una mujer de su tiempo: escritora, política, periodista, artista, investigadora y sobre todo, madre atenta preocupada por la educación de sus hijos. *El alma del niño: ensayos de psicología infantil*, si bien no es un tratado de psicología ni de pedagogía, se publicó para prestar—a juicio de la autora—un servicio relevante a estas disciplinas. Publicada en Madrid en 1921, la obra registra, de manera global, un método de investigación experimental y naturalista basado en la observación de los posibles defectos detectados en la infancia y analiza los sentimientos, instintos y conceptos educativos y trascendentales que deben ser transmitidos. En resumen: plantea a padres, maestros y educadores unas pautas de observación para la mejora en el arduo trabajo de la educación de los más pequeños.

Cabe señalar la inclusión en esta edición de las interesantes reseñas que en el momento de la publicación hicieron algunos expertos en materia educativa: María de Maeztu, Benita Asas Manterola, Francos Rodríguez y Ortega Munilla, ya que todos ellos ponen de manifiesto lo acertado y oportuno de la publicación de esta obra en Madrid, en 1921.

No se olvida la editora de señalar un aspecto importante de Isabel Oyarzábal como ideóloga feminista que lucha por acceder al trabajo profesionalizante de las mujeres siempre de acuerdo con las premisas de los ideólogos krausistas.

Rosalía Aranda Redruello
Universidad Autónoma de Madrid

LA ACTITUD DEL ARTISTA



Ana Iribas Rudín (Ed.)

Mariano Barroso Ayats · Juan Carlos Corazza ·
Carmen García-Ormaechea Quero · Juan José
Gómez Molina · Arnoldo Liberman · Pavel
Machotka · Antonio Muñoz Carrión · Claudio
Naranjo · Eckhard Neumann · Alejandro Togores
Sosa

C L E P S I D R A E D I C I O N E S

Ana Iribas Rudín (Ed.) (2015) *La actitud del artista*. Clepsidra Ediciones. ISBN: 978-84-944693-0-5.

El enfoque global del libro es multidisciplinar, ya que aborda la actitud del artista y los complejos factores que la determinan desde diferentes perspectivas: psicológicas, culturales, sociológico-antropológicas, estéticas, didácticas y testimoniales.

El libro se centra en torno a la pregunta por la actitud del artista, en el que colaboran autores del mundo académico (dos doctores honoris causa [Claudio Naranjo y Pavel Machotka] y tres catedráticos [Pavel Machotka, Eckhard Neumann, Juan José Gómez Molina]) y del mundo de la creación en diversas disciplinas. Las aproximaciones abarcan el cine (Mariano Barroso), el teatro (Juan Carlos Corazza), la psicología (Pavel Machotka, Eckhard Neumann, Claudio Naranjo), la musicología y el análisis literario (Arnoldo Liberman), el arte plástico (Juan José Gómez Molina), el orientalismo (Carmen García-Ormaechea Quero y Alejandro Togoos Sosa) y la sociología (Antonio Muñoz Carrión).

Para las disciplinas que se ocupan del arte, la obra suele constituir el principal centro de interés. En este libro, en cambio, la atención se dirige hacia el creador, concretamente a la actitud desde la que el artista trabaja, puesto que esta constituye el punto de partida y el condicionante fundamental de la creación.

Este volumen colectivo debe su origen al curso de verano homónimo celebrado en la Universidad Carlos III de Madrid, dirigido por Ana Iribas Rudín.

Muchos de los autores, además de reflexionar desde la teoría, son creadores en algún campo de las artes.

SÍNTESIS
libros
de

Investigación sobre Educación Infantil

La calidad en opinión de su profesorado

María Dolores Fernández Pérez
María Paz Lebrero Baena



Investigación


EDITORIAL
SÍNTESIS

Fernández Pérez, M.D y Lebrero Baena, M.P. (2015) Investigación sobre Educación Infantil. Madrid: Editorial Síntesis.

El título del libro nos pone ante un reto llevado a cabo por las autoras Lebrero y Fernández: la investigación en la etapa de infantil. Investigar debe ser una labor continua y sistemática del profesorado que desea cada vez más la calidad de su quehacer cotidiano.

¿Sobre qué se investiga? Sobre la calidad de la educación infantil buscando para ello unos indicadores claros y unos medios de medición adecuados. Es decir, se trata de reflejar datos de las opiniones recabadas y de..."conocer qué, quién, cuándo y para qué se mide..."

En principio se diagnostica la educación de la Educación infantil en España y Europa y sobre todo el estado de esta educación según la opinión de sus profesionales por medio de cuestionarios sistematizados, entrevistas y grupos de discusión.

Posteriormente, se analizan los resultados obtenidos según las dimensiones de calidad: alumnado, familia, profesorado, recursos, centro y enseñanza.

Los profesores declaran reiteradamente en las entrevistas que la Etapa de Educación Infantil es fundamental para el desarrollo de los niños, que permite construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su desarrollo social.

Para concluir el profesorado encuestado considera que los indicadores más importantes según los datos obtenidos son: el grado de satisfacción de los alumnos, la satisfacción del profesorado en sus funciones docentes, la implicación de los padres, la optimización de la metodología de enseñanza, así como la organización del centro.

Rosalía Aranda Redruello
Universidad Autónoma de Madrid

ANTONIO
GONZÁLEZ PÉREZ

JOSÉ MARÍA
SOLANO CHÍA

La función de Tutoría

CARTA DE
NAVEGACIÓN
PARA TUTORES



narcea

González Pérez, A. y Solano Chía, J.M. (2015) La función de tutoría. Carta de Navegación para tutores. Madrid: Ediciones Narcea.

Aunque todavía la labor de la tutoría no está reconocida como se debería en todos los niveles educativos, es una realidad fundamental que la enseñanza no solo consiste en la transmisión de conocimientos, y el profesor juega un papel fundamental en el desarrollo integral del estudiante, asumiendo su tarea de guía y orientación.

Como se indica en su título, el libro no pretende ser un manual de tutoría, sino, como auténtica carta de navegación, situar con detalle todos los elementos de la función tutorial, teniendo en cuenta los tres fundamentales dentro de esa acción tutorial, como son: los alumnos, el profesorado y las familias.

En relación con los alumnos y partiendo de lo que representa el alumno, se recogen actuaciones para atender individualmente al alumno y al alumno dentro del grupo clase. En relación al alumno individual se aportan pautas de intervención según los perfiles individuales de los alumnos, con términos sugerentes como el “bebé gigante”, el “prisionero en el fracaso”, el “pirata”, el “invisible”, etc... y también pautas de intervención según las necesidades educativas específicas de los alumnos. También en referencia al grupo clase se utilizan términos sugerentes como el “Bronx”, el grupo “inmóvil”, el grupo “perezoso”, etc...

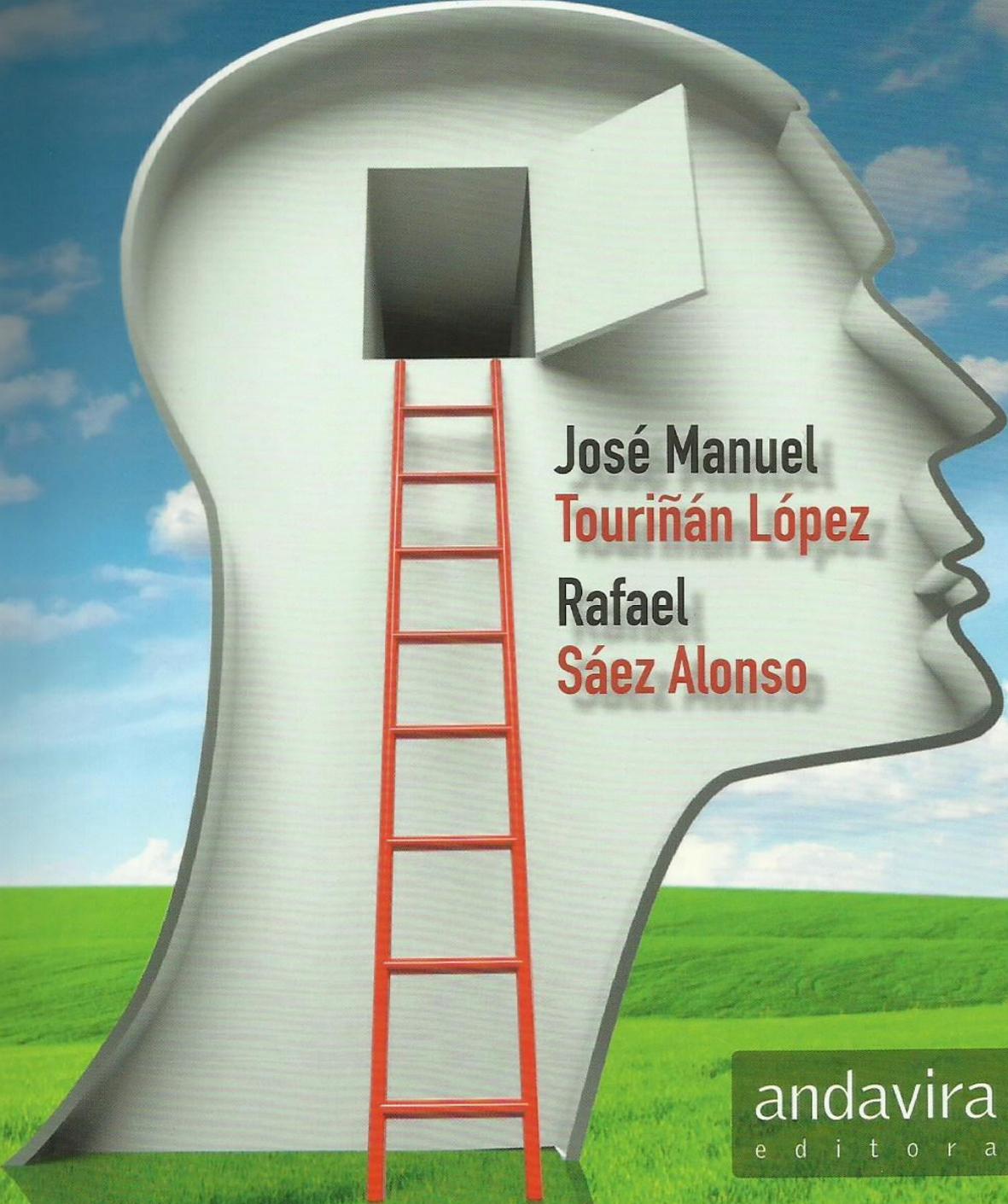
En relación con el profesorado se parte de la importancia de trabajar *en* y *con* un equipo de profesores.

Por último, es importante la mención que se hace a la acción tutorial con las familias, colaboradores indiscutibles en la labor de tutoría, dedicando un apartado a la atención individualizada de las familias y a las pautas de intervención según los perfiles de las familias dependiendo de su estilo democrático, autoritario rígido, sobreprotector, permisivo o negligente.

Alberto Kasprzykowski Esteban
Universidad de Salamanca

La mirada pedagógica

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN,
METODOLOGÍA Y FOCALIZACIONES



José Manuel
Touriñán López
Rafael
Sáez Alonso

andavira
e d i t o r a

TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. (2015). **La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.** Santiago de Compostela: Andavira. (ISBN: 978-84-8408-887-5; Dep. legal: C-1819-2015) 435 págs.

En octubre de 2015 hemos visto la nueva edición del libro de 2012 de los profesores Touriñán y Sáez. La nueva edición del libro en nueva editorial es una prueba firme de la aceptación que ha tenido su contenido entre los estudiosos de la Pedagogía. Hay que felicitarlo por ello y felicitar a los autores, por este nuevo trabajo que revisa la edición de 2012. No es una reimpresión; es una nueva edición: matiza conceptos, actualiza cuadros y bibliografía y revisa el capítulo 7 para insistir en la importancia de entender la contribución de las disciplinas generales y las disciplinas aplicadas que nacen de ellas especializando la tarea.

La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, bajo la idea de necesidad de establecer la relación entre epistemología y Pedagogía.

El núcleo central del libro permite entender que en la construcción del conocimiento de la educación hablamos de corrientes, disciplinas, mentalidades y focalizaciones pedagógicas. El estudio de las focalizaciones, desde el punto de vista de la metodología, para el análisis teórico, es nuevo y de interés para avanzar en el desarrollo de la Teoría de la Educación, entendida como nivel de análisis y como disciplina académica, porque induce a centrar, de manera preferente, el esquema conceptual de estudio y análisis de la disciplina, no en el contenido investigado de la disciplina, o en la metodología entendida en abstracto como instrumento o recurso, sino en los problemas que pueden ser definidos como problemas de Teoría de la educación y como problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía.

La investigación del conocimiento de la educación es una competencia fundamental para aquellos que se dedican a la Pedagogía o estudian alguna de las carreras vinculadas al conocimiento de la Educación. Lo que se pretende con el conocimiento de la Educación es que sea adecuado para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica. Se trata de construir hechos y decisiones pedagógicas y justificar que el conocimiento de la educación es válido si sirve para educar. Precisamente por eso en este libro se presenta y fundamenta la tesis de que la pedagogía analiza el ámbito de realidad que es la educación como objeto y como meta de su quehacer.

Es un libro de estructura rigurosa que desarrolla su tesis en nueve capítulos que, a su vez, mantienen una estructura homogénea en su desarrollo, de manera que cada uno es introducción y fundamento del siguiente, en orden a la construcción de la mirada pedagógica, que es el círculo visual que se hace el pedagogo de su actuación para lograr la visión crítica de su método y de sus actos, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención.

Los cuatro primeros capítulos, firmados por el profesor Sáez, establecen principios de metodología de investigación desde la epistemología general (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralismo metodológico). Los cinco siguientes, firmados por el profesor Touriñán, se centran en reconsiderar la epistemología pedagógica desde el conocimiento de la educación para establecer principios de investigación pedagógica (objetividad del conocimiento de la educación, autonomía funcional de la Pedagogía, complejidad objetual de 'educación', complementariedad metodológica y significación, entendida como capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación).

Esther Olveira Olveira

Profesora Titular de Universidad

Universidade de Santiago de Compostela