

# EDUCACIÓN Y UTOPIA

ENSAYOS Y ESTUDIOS



JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ HUERTA, JUDITH QUINTANO NIETO Y SONIA ORTEGA GAITE  
(COORDINADORES)

**Fahrenheit** Ediciones

Colección Ágora, n. 2. Serie Educación, n. 2

# **Colección Ágora, n. 2**

---

Serie Educación, n. 2

## **Edita**

FahrenHouse  
c/ Valle Inclán, 31  
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)  
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:  
FahrenHouse  
y los autores

Reservados todos los derechos.  
Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso  
de FahrenHouse, salvo para usos docentes

**I.S.B.N.:** 978-84-942675-3-6

## **Título de la obra**

Utopía y Educación. Ensayos y Estudios

## **Coordinadores de la obra**

José Luis Hernández Huerta, Judith Quintano Nieto, Sonia Ortega Gaité

## **Edición al cuidado de**

Iván Pérez Miranda

## **Diseño de portada**

Sonia Ortega Gaité

## **Cómo referenciar esta obra**

Hernández Huerta, J. L.; Quintano Nieto, J.; Ortega Gaité, S. (coords.). (2014).  
*Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenHouse.

## **Materia IBIC**

JN - Educación Pedagogía

Fecha de la presente edición: 01-12-2014

José Luis Hernández Huerta  
Judith Quintano Nieto  
Sonia Ortega Gaité  
(coords.)

# UTOPIA Y EDUCACIÓN

ENSAYOS Y ESTUDIOS

**FahrenHouse** Ediciones



## Índice de contenidos

El arte de lo imposible, pero necesario. Utopía y educación <i>José Luis Hernández Huerta, Judith Quintano Nieto, Sonia Ortega Gaité</i>	7-13
Pedagogía: ¿arte o ciencia? Un viejo debate inacabado <i>Julio Mateos Montero</i>	15-35
Ivan Illich y la crítica a las instituciones educativas: Historia y actualidad <i>Jon Igelmo Zaldívar</i>	37-54
La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos <i>Patricia Quiroga Uceda</i>	55-77
El rescate de la utopía educativa: perspectivas de América Latina <i>Guillermo Ruiz</i>	75-93
Política y sociedad en las aulas. Los movimientos de renovación pedagógica y su proyección educativa durante la transición española a la democracia <i>Tamar Groves</i>	95-113
Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? <i>Jaume Martínez Bonafé</i>	115-129
La educación de las mujeres en España (1900-1939). La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid <i>Raquel Vázquez Ramil</i>	131-151

Mujeres Libres y el anarquismo español. Socialización, educación y libertad durante la Guerra Civil (1936-1939)	
<i>Laura Sánchez Blanco</i>	153-176
La educación que acompaña: mujeres mayores, participación educativa y transformación	
<i>Carmen Serdio Sánchez</i>	177-196
Espacios de participación. Escuelas de familias. «Liga Palentina de la Educación y la Cultura Popular»	
<i>Ramiro Curieses</i>	197-208
Europa ante la ciudadanía y ante sí misma	
<i>Alfonso Diestro Fernández</i>	209-233
Construir la identidad supranacional europea desde la ciudadanía y la educación	
<i>Miriam García Blanco</i>	235-257

## **El arte de lo imposible, pero necesario. Utopía y educación**

Posiblemente sea crisis la palabra que mejor describe la actualidad, una crisis sistémica que afecta a todos los órdenes de la vida, incluso a lo más radical y genuino del ser humano: la libertad, la cultura, la sociedad y la imaginación. Parece ser que se siente poco capaz de proyectar y ensayar un futuro más apetecible, libre, justo y solidario, en el que la persona sea el principio y el fin de toda acción, el sujeto activo del arte de vivir, de ser, estar y sentir en el mundo. Tal estado de ánimo se ha asentado en los sistemas e imaginarios pedagógicos vigentes, especialmente en las regiones geográficas donde el *desarrollo* -entendido como capitalismo descarnado- es un hecho o una de las principales aspiraciones de los poderes fácticos. En estos lugares, la educación tiende a cosificarse y, con esto, también a hacer lo propio con la persona, cuyo valor pasa a ser medible, cuantificable, objetivable. Así, los individuos, únicos e irrepetibles por principio, empiezan a equipararse a útiles sociales, reemplazables e intercambiables, que no escapan a la obsolescencia programada.

Un buen indicador del grado de deshumanización de la pedagogía y, por extensión, de las sociedades de una región puede ser, por la onda expansiva que genera, el peso que se da en los planes de estudio de las titulaciones de educación a contenidos de interés y significado pedagógico, aquellos que invitan al ser humano a aventurarse en parajes ignotos tras la promesa de lo imposible y la posibilidad de lo inverosímil y que, de alguna manera, justifican la fe depositada por las sociedades en la educación, que entienden que es uno de los medios clave para la promoción social y cultural de sus habitantes, uno de los motores del progreso de amplios horizontes y nobles aspiraciones, una de las vías más propicias para incrementar las posibilidades de libertad, las cotas de justicia social y los niveles de solidaridad de pueblos y naciones. Ocurre que, al menos en

España, la tendencia generalizada es suplantar tales contenidos por otros de escasa o nula relevancia para la formación de maestros y educadores de toda clase, pero muy a propósito para la fabricación de buenos y obedientes técnicos de la enseñanza.

La obra colectiva que aquí se presenta, conformada por doce trabajos, lleva por título *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Constituye un honesto ejercicio intelectual que tiene como propósitos, entre otros, rescatar algunos planteamientos sobre educación enraizados en el carácter más noble y utópico de la pedagogía, ahondar en los principios, los medios y los fines de la misma, arrojar renovada luz sobre ideas, personas y hechos que han propiciado, de una u otra forma, el progreso de sociedad, cultura y educación, situar a esta ante la historia, ante sí misma y ante el futuro, indagar en lo que ha sido, es y puede llegar a ser y en lo que ha hecho, hace y es posible que haga del ser humano, de su entorno, creaciones y relaciones. Este libro es, asimismo, una contribución más a la *Colección Ágora. Serie Educación* de la editorial FahrenHouse que, como ya se apuntó en su primera entrega *-En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias-*, es un proyecto que apuesta por otros modos de pensar y hacer la educación, nueva en formas, contenidos y estilos, sencilla y viva, rica en reflexiones y generosa en perspectivas, orientada por la razón y el sentido común, desvinculada de ideologías, políticas y justicias.

«Pedagogía: ¿arte o ciencia? Un viejo debate inacabado». Así se titula el primero de los ensayos compendiados, debido a Julio Mateos Montero (Federación Icaria - Fedicaria. España). El autor de este trabajo, tras bosquejar algunas de las principales argumentaciones acerca de si el carácter de la *pedagogía* es eminentemente *científico* -orientaciones ciertas y universales, incluso si se plantean como adaptadas a contextos, para el ejercicio de la enseñanza- o, por el contrario, preponderantemente *artesanal* -un saber hacer, un conjunto de habilidades y de conocimientos que nacen de la experiencia práctica y se nutren de ella-, se plantea si tales discusiones responden a un problema real o son una de las muchas expresiones de la batalla ideológica entre grupos sociales, intereses corporativos o fracciones del saber-poder en el campo educativo. Y propone tres principios o premisas que pueden ayudar a orientar y centrar el debate sin prejuicios y sin doctrinas comúnmente admitidas: negar el carácter científico de la pedagogía no puede entenderse como la negación de la pedagogía como conocimiento, como campo de estudio; distinguir entre lo que son objetos de conocimiento y componentes ideológicos; diferenciar la reflexión y el estudio (histórico, sociológico, cultural o institucional, etc.) sobre el fenómeno social de la educación y lo que son propuestas pedagógicas, distinguir entre reformas e innovaciones y cambios reales, que pueden coincidir o no.



A continuación, se presenta el estudio «Ivan Illich y la crítica a las instituciones educativas. Historia y actualidad», que corre a cargo de Jon Igelmo Zaldívar (Queen's University. Canadá / Universidad de Deusto. España), quien se ha adentrado en el pensamiento pedagógico del austriaco Ivan Illich (1926-2002), uno de los padres de las teorías de la desescolarización, que inició su crítica sistematizada de las instituciones educativas en la década de 1970, desarrollada, matizada y enriquecida durante los años '80 y '90 del siglo pasado. El autor cierra el ensayo apuntando algunas respuestas a las preguntas: ¿qué caracteriza, en última instancia, el pensamiento de Ivan Illich?, ¿qué aporta el conjunto de sus críticas a las instituciones educativas?, y dado que, a día de hoy, se pueden rastrear algunas propuestas de educación que siguen la estela de Illich, como son el *Homeschooling*, las Web educativas 2.0 y 3.0 y las corrientes pedagógicas y sociales críticas ante el imperante capitalismo descarnado, como son el 15-M español, el Okupa Wall Street norteamericano y los movimientos indigenistas de América Latina, ¿qué vigencia tienen los planteamientos de Ivan Illich?

Sigue a este trabajo el de Patricia Quiroga Uceda (Universidad Complutense de Madrid), titulado «La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos», que ahonda en uno de los movimientos educativos alternativos que cuenta con una mayor presencia a nivel mundial. Se trata de una propuesta pedagógica que alberga una amplia red de centros que permanece activa en cincuenta y nueve países de los cinco continentes, existiendo más de mil escuelas abiertas en la actualidad. En este ensayo se abordan tres cuestiones fundamentales de la pedagogía Waldorf: sus orígenes (Stuttgart, 1919), el pensamiento y biografía de su fundador, Rudolf Steiner (1861-1925), y los principios pedagógicos de la propuesta educativa de éste, profundamente enraizados en la antroposofía.

Por su parte, Guillermo Ruiz (CONICET / Universidad de Buenos Aires. Argentina) se ha adentrado en los contrastes que ofrece la situación de la educación en América Latina y ha ofrecido una panorámica de algunos de los más recientes y originales procesos de reforma educativa de la región que, de una forma u otra, rescatan la utopía de la educación. En esta amplia y diversa zona geográfica persisten desigualdades educativas de origen variado, mas, durante los últimos años, se ha registrado cierto aumento en la cobertura y calidad de los sistemas educativos, debido, entre otras cosas, a las reformas normativas emprendidas por los gobiernos nacionales. Así, durante la década de 1990, se pusieron en marcha políticas de descentralización y desregulación y se introdujeron mecanismos para la evaluación de la calidad de la enseñanza. Más adelante, entrado ya el siglo XIX, se iniciaron nuevos procesos de reforma

educativa en varios países de América Latina que dieron lugar, en algunos casos, a experiencias originales, como ha ocurrido en Bolivia, donde los planteamientos que guían el sistema educativo están arraigados en la propuesta de Paulo Freire. Pero, ¿qué es lo que hace tan contemporánea y universal la filosofía política de la educación de este último? Tales son las cuestiones abordadas en este cuarto capítulo, que lleva por título «El rescate de la utopía educativa: perspectivas de América Latina».

La quinta contribución, «Política y sociedad en las aulas. Los movimientos de renovación pedagógica y su proyección educativa durante la transición española a la democracia», es de Tamar Groves (Universidad de Extremadura. España). Tales movimientos de maestros buscaban democratizar la sociedad, transformar la cultura escolar vigente y crear espacios de libertad para la autoformación, la comunicación y la colaboración. Así, surgieron varias organizaciones gremiales, se organizaron numerosos encuentros pedagógicos y se modificaron los principios, los fines y los medios de la educación en las escuelas donde operaban estos maestros. La autora de este trabajo ha centrado su atención en la institución Rosa Sensat, en su actividad e influjo en otras regiones que Cataluña, particularmente en Madrid, donde en 1975 surgió, dentro de la red de escuelas del Hogar del Empleado, la asociación Acción Educativa, que siguió muy de cerca el modelo Rosa Sensat, tanto en planteamientos como en formas de actuar.

Luego, se presenta el ensayo de Jaume Martínez Bonafé (Universidad de Valencia. España) «Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras?». El autor plantea la idoneidad de invertir la lógica habitual de las reformas de la enseñanza, generalmente diseñadas al margen de la vida, y de abrir un amplio y bien organizado debate social y profesional que oriente la necesaria revisión de lo que se ha de exigir a las personas que se desempeñarán en sus vidas como docentes en escuelas, colegios e institutos. Asimismo, Martínez Bonafé propone doce saberes clave que maestros y profesores deberían haber desarrollado al término de su formación inicial, esto es el *utilaje* básico con que afrontarán su primer encuentro con los habitantes de la institución educativa. Estos saberes, formulados al margen de las clásicas categorías académicas y disciplinares con que se identifica la formación del docente, han surgido de la observación sistemática de la labor de algunas maestras que destacaban por ser promotoras de buenas y renovadoras prácticas, de la confrontación de ideas y pareceres con éstas y otros docentes, y del análisis riguroso de los datos obtenidos.

Los siguientes tres capítulos, aunque desde distintas perspectivas, ahondan en algunas de las trayectorias de emancipación de la mujer a través de la cultura, la educación y la participación social. En los albores del

siglo XX, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos liberales de finales del XIX, el panorama educativo español no era prometedor, especialmente en lo concerniente a la educación de la mujer, dejada en un segundo plano y lastrada por el influjo de la Iglesia. No obstante lo cual, hubo un grupo de destacados intelectuales que apostaron por la dignificación de la mujer, considerándola como uno de los agentes clave de la renovación social, pensamiento que dio lugar a iniciativas como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer de Madrid y que estuvo presente en el desenvolvimiento de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE). Pero el proyecto institucionista más acabado y refinado, culmen de los ideales sobre la educación de la mujer, fue la Residencia de Señoritas de Madrid, inaugurada en 1915 como Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes y dirigida por María de Maeztu, en la que, con notable éxito, se ensayó un modelo de centro educativo-residencial para universitarias o mujeres con aspiraciones profesionales, que logró poner en contacto a éstas con mujeres de universidades americanas con las que establecieron enriquecedores vínculos. A estos asuntos ha dedicado Raquel Vázquez Ramil (Escuela Universitaria de Magisterio CEU-Vigo. España) el trabajo titulado «La educación de las mujeres en España (1900-1939). La institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid».

Durante la guerra civil española, los proyectos de educación más avanzados y progresistas que se desarrollaban en la zona controlada por las fuerzas de Franco fueron paralizados y desarticulados, y los que continuaban activos en las regiones donde parte de la República aún pervivía se vieron afectados por la contienda. Uno de estos últimos casos fue la agrupación anarquista Mujeres Libres, creada en mayo de 1936, que tuvo una intensa actividad política, cultural y educativa en la retaguardia republicana en aras de la capacitación de la mujer para su propia emancipación. Estas y otras cuestiones son las que ha tratado Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia de Salamanca. España) en el capítulo «Mujeres Libres y el anarquismo español. Socialización, educación y libertad durante la Guerra Civil (1936-1939)».

La educación de personas adultas y mayores ha sufrido, de forma especialmente intensa en las últimas décadas, cambios sustanciales que afectan a su desarrollo epistemológico y *status* científico, académico y popular. Así, han proliferado investigaciones serias y rigurosas que evidencian la utilidad social y la posibilidad y necesidad que el ser humano tiene de la educación en todas las fases de la vida. Con mayor o menor intensidad, los centros dedicados a la formación de docentes y educadores de todo tipo han ido incorporando materias en esta línea a los planes de estudio. Instituciones públicas y organismos y organizaciones

internacionales, conscientes del rédito social, han incluido en sus agendas políticas encaminadas a la promoción de personas adultas y mayores, aunque no siempre hayan ido acompañadas de la correspondiente financiación. Y, de forma destacada, asociaciones e agrupaciones populares han puesto en marcha un sin fin de programas y proyectos destinados a incrementar las posibilidades de crecimiento personal y participación social de ese sector de la población. En esta línea discurre el trabajo de Carmen Serdio Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca. España) «La educación que acompaña: mujeres mayores, participación educativa y transformación».

Por su parte, la participación de las familias en las escuelas es una cuestión constante en los debates de muy diversa índole. En España, recientemente, la presencia de este asunto en foros especializados o no ha ido en aumento, debido a que la última reforma del sistema de enseñanza ha modificado sustancialmente las relaciones entre la familia y la escuela, reduciendo los espacios y las vías para la participación de las primeras en la segunda. Por el contrario, los datos existentes invitan a pensar que la implicación de las familias en la vida de colegios e institutos es una de las claves del éxito de los sistemas educativos considerados más avanzados del planeta; también lo es para ampliar las posibilidades de promoción social y cultural de amplios sectores de la población. Razones por las que han surgido experiencias que apuestan por una cultura escolar que promueva estilos, cauces y formas de participación libre y responsables de las familias en los centros de enseñanza, como es, entre otros muchos, la *Liga Palentina de la Educación y la Cultura Popular*. Tales son los asuntos tratados por Ramiro Curieses en el trabajo titulado «Espacios de participación. Escuelas de familias. 'Liga Palentina de la Educación y la Cultura Popular'».

A examinar algunas cuestiones de educación vinculadas al progresivo y, al parecer, imparable proceso de mundialización dedican su atención los dos estudios que cierran este libro. Se centran, más precisamente, en uno de los principales retos que han de afrontar los sistemas educativos vigentes en la Unión Europea, como es la formación de ciudadanos libres, cultivados y con un arraigado sentimiento de pertenencia a una realidad política, social y cultural que trasciende los estados-nación, pero preparados, al mismo tiempo, para relacionarse con el *otro* y reconocerse en éste. Así, el primero de estos trabajos, «Europa ante la ciudadanía y ante sí misma», debido a la pluma de Alfonso Diestro Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España), explora una vertiente del proyecto de Europa poco o nada conocida por la opinión pública. Esta es la Europa desde abajo, la construida con y por los niños, que pone el énfasis en lo social y cultural, en la responsabilidad que cada generación ha de asumir para la pervivencia, consolidación y enriquecimiento del proyecto europeísta.

El último de los trabajos lleva por título «Construir la identidad supranacional europea desde la ciudadanía y la educación», a cargo de Miriam García Blanco (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España). Ciudadanía e interculturalidad son pilares sobre los que se asientan las últimas reformas de algunos de los sistemas educativos más avanzados y modernos. Desde hace varios años, los diferentes organismos y organizaciones de la Unión Europea, principalmente el Consejo de Europa, han tratado los citados conceptos a través de informes, proyectos, tratados y recomendaciones varias, con los objetivos de esclarecer los conceptos de ciudadanía, interculturalidad e identidad y de proporcionar a éstos su sentido más genuino dentro de la dimensión europea de la educación, que persigue la construcción de una identidad intercultural para todos los ciudadanos europeos. Por lo tanto, la escuela ha de convertirse en un lugar de aprendizaje y encuentro entre personas, donde se reconozca «al otro», se logre el pleno desarrollo de los individuos y se propicie la construcción de la propia identidad. Asimismo, aquélla, atendiendo a la realidad multicultural en la que se encuentra, deberá basar su actividad en los valores auspiciados por la interculturalidad y en el ejercicio de la ciudadanía activa. Esto es que la Educación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural se constituye como un modelo inclusivo para la construcción de la identidad europea. Ahora bien, ¿cómo se construye la identidad europea?, ¿en qué consiste ésta? ¿cómo se logra formar ciudadanos europeos con tales rasgos distintivos? Tales son las principales cuestiones tratadas en este capítulo.

Finalmente, nada más queda esperar que los trabajos compendiados en este libro, *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*, sean de interés y utilidad para los lectores, que éstos encuentren en aquéllos una invitación lo suficientemente sugerente como para apostar por otra educación más viva, dinámica y atrevida, cuyos propósitos no sean otros que ampliar los horizontes de libertad de los pueblos y sus habitantes, incrementar la posibilidades de justicia y sembrar semillas de solidaridad en las personas que dan vida y sentido a culturas, sociedades e instituciones. Esto es, en definitiva, asumir lo imposible, pero necesario, de los fines genuinos de la pedagogía.

**José Luis Hernández Huerta**  
e-mail: jlhuerta@mac.com

**Judith Quintano Nieto**  
e-mail: judithqn@flfc.uva.es

**Sonia Ortega Gaité**  
e-mail: soniaog@icloud.com

(Universidad de Valladolid)

**Coordinadores de *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios***



# Pedagogía: ¿arte o ciencia? Un viejo debate inacabado

**Julio Mateos Montero**

e-mail: [jmateosmontero@usal.es](mailto:jmateosmontero@usal.es)

*Federación Icaria (Fedicaria). España*

El debate sobre si la pedagogía es una ciencia o un arte, es un debate muy viejo. Sin embargo subyacen en él relevantes cuestiones que afectan de lleno también al presente, como la formación del profesorado, la relación entre teoría y práctica o la naturaleza de la dominación tecnocrática. En este artículo se huye de académicas exposiciones sobre «el estado de la cuestión» y se problematiza el tema desde el principio invitando a la sospecha: ¿se trata de un problema real o de una de las muchas expresiones de la batalla ideológica entre grupos sociales, intereses corporativos o fracciones del saber-poder en el campo educativo? Para profundizar en ello se acude a un apretado análisis histórico; luego se desvelan algunos motivos de las actuales plataformas anti-pedagógicas. Finalmente, se propone una *despreocupación racional* relativa al debate sobre la naturaleza científica de la pedagogía. Y ello, como requisito para procurar un determinado *conocimiento pedagógico* al servicio de una formación crítica del profesorado.

## **1. Planteamiento y calado del problema**

Dada la polisemia del término «pedagogía» y sus variadas acepciones a lo largo del tiempo, nos topamos con abundante literatura donde

aparecen opiniones, clasificaciones y tendencias conceptuales que junto a un pequeño enjambre de expresiones (didáctica, ciencias de la educación, metodología educativa, currículo,...) colaboran en las ceremonias de la confusión academicista y estorban a la hora de «ir al grano». Para problematizar la naturaleza de la pedagogía, como aquí pretendo hacer, hay que saltar esas enredaderas de la conceptualización, pues para aclarar lo que entendemos (o entendieron otros) por tal o cual cosa lo haremos al hilo de los argumentos y no como requisito previo según rezan los cánones de la erudición formal. En este sentido nuestro título (*pedagogía: arte o ciencia*) es afortunado, pues, en vez de preguntarse por esencias epistemológicas de la pedagogía, plantea en términos de dilema o problema mucho más concreto el contenido de estas páginas y así queda más claro a qué queremos referirnos, hacia donde queremos ir. Y lo primero que habría que decir es que ese polémico lugar ha sido ya recorrido, hace más de un siglo, por autores como Émile Durkheim, John Dewey o Eduard Claparède entre otros ínclitos personajes. Sus aportaciones están ahí, hoy más disponibles que nunca. Sin embargo, quiero desprenderme de esa literatura que fácilmente puede conducir a elaborar «estados de la cuestión» muy escolásticos. Trataré de plantear el problema en términos cercanos, con una visión más personal, inspirada en cierta experiencia y algunos trabajos de indagación. En todo caso, recomiendo leer los textos de esos u otros «clásicos» directamente sin buscar los atajos de las «síntesis» que generalmente hacemos los profesores al impartir las asignaturas<sup>1</sup>.

Si la pedagogía es (o nos parece que es) una ciencia o un arte no es cuestión baladí, ya que profundizar en ella implica abordar otras como la relación entre teoría y práctica pedagógicas, la formación del profesorado, la naturaleza del saber-poder en el campo educativo o la naturaleza de las relaciones maestro-alumnos y algunas más. No es poca cosa... Además, se trata de un dilema que históricamente ha sido objeto de encendidos debates. Sobre todo desde que la pedagogía, desgajada de la filosofía y establecida como saber independiente, se vistió con las ropas de las ciencias experimentales, y en sus desarrollos didácticos pretendió aportar prescripciones de carácter «científico», como orientaciones ciertas y universales (incluso cuando se plantean como adaptables a contextos reales) para el ejercicio de la enseñanza.

Al hablar de *arte* no nos referimos al concepto clásico de *artes liberales* o el de *artes vulgares*, sino a una acepción muy común que remite a un conjunto de habilidades y de conocimientos que nacen de la experiencia práctica y se nutren de ella. A ese *arte* propio de un oficio (el de maestro), que también remite a la *artesanía*. Nos referimos, en fin, a un concepto

---

<sup>1</sup> Para el caso que nos ocupa, me parece interesante la lectura de Durkheim (1990), especialmente el capítulo II «Naturaleza y método de la Pedagogía».



muy aproximado al que se recoge en el diccionario de la RAE: *Virtud, disposición y habilidad para hacer algo. Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo. Maña, astucia.*

Espero no desilusionar si desde el principio advierto de lo que puede concluirse al final de esta charla: no voy a ofrecer contundentes certidumbres sobre la naturaleza de la pedagogía. Invito más bien a sospechar en los siguientes términos: ¿podemos estar seguros de que este dilema que trato de abordar es un dilema real? Me inclino a pensar que ciencia *versus* arte no es más que una de tantas escaramuzas que florecen con especial abundancia en una lucha simbólica muy propia del campo educativo; es decir ¿hasta qué punto la contraposición entre ciencia o arte en la pedagogía no proviene de distintos intereses de grupos, de distintas posiciones de poder y contrapoder en la cancha ideológica? En el lenguaje podemos encontrar no pocos términos que aluden a la escisión de dos universos en las representaciones mentales de la educación y de la cultura. Y, al igual que se contraponen pedagogía como ciencia / pedagogía como arte, pueden encontrarse otros pares que llevan similares connotaciones: catedrático / maestro de escuela; universidad / escuela normal; estudio / aprendizaje; enseñanza superior / elemental o primaria; certeza / tanteo.

Los que nos dedicamos al mundo de la enseñanza no deberíamos dejarnos encantar o atrapar por falsos problemas o, más exactamente, por problemas que se presentan como objetivos, como esenciales, cuando están hondamente atravesados por el juego discursivo en el que se confrontan diferencias corporativas, de clase social, de género; cuando no son más que la cáscara con la que se defienden o atacan unos frente a otros. En definitiva, hemos de estar alerta para no dejarnos enredar en problemas ideológicos, que no son problemas reales de conocimiento. En la añeja batalla simbólica que se extiende por los campos de la educación y de la cultura, la «propiedad» de unos u otros saberes (*capital cultural*, diría Pierre Bourdieu) forma parte de las estrategias de poder, de la posesión de los estandartes más altamente enarbolados. Hace muchos años que en este juego a la pedagogía le tocó un papel subalterno. Lo iremos viendo.

## **2. Algunos recuerdos, metáforas y consideraciones añadidas**

Me permito acudir a ciertos recuerdos de mis primeros días como maestro de escuela. Mi bagaje pedagógico en aquellos tiempos de *aprendiz* lo considero, sin paliativos, nulo. Puede entenderse tan rotunda afirmación si se tiene en cuenta que estudié como alumno «libre» la carrera de magisterio en los años sesenta del pasado siglo, cuando un joven de diecisiete

o dieciocho años podía salir de la Normal, totalmente ayuno de ideas didácticas, sin saber lo que era una escuela. En mi caso, y en muchos otros, mis intereses más conspicuos nada tenían que ver con los supuestos de un estudiante normalista. Nada de vocación docente declarada, ... Por cierto: ese mito vocacional del maestro, de connotaciones muy similares en el caso del sacerdote o del soldado y pieza importante en el discurso pedagógico, también habría de ser revisado a fondo.

El primer día de clase el director me lleva a mi aula, me presenta brevemente a los niños y se despide:

-Bueno aquí te dejo con estos... A ver si os portáis bien y no tiene que darme D. Julio ninguna queja.

Me quedé solo mirando al grupo de niños que, a su vez, me miraban expectantes y... esperaban. No sabía que hacer ni que decir, pero rápidamente me di cuenta de que *algo había que hacer*. Esa puede ser una primera lección pedagógica: el vacío es insoportable, los que pueblan las aulas han de saber que ha de hacerse en cada momento, aunque sea escuchar en silencio al maestro. Por eso la experiencia pedagógica acumula una ingente cantidad de infinitivos para anular el *horror vacui* de cada situación concreta: leer, escribir, escuchar, cantar, pintar, recitar, copiar, con- testar, preguntar, calcular, etc.

¿Quién me dio las primeras e importantes pautas pedagógicas? Pues, claramente, los niños. Ellos empezaron a orientarme:

- Don Julio, ahora abrimos el libro de matemáticas; ahora toca recreo; ahora nos pregunta la lección de ayer; cuando uno se porta mal se le castiga así y asao; el dictado lo corregimos todos juntos; cuando no entendemos una cosa nos la explica el maestro; etc., etc.

Así, mis alumnos me iban informando de las rutinas prácticas; de la estructura de acciones, pautas y relaciones características de lo que se ha llamado *cultura empírica de la escuela*. Naturalmente niños y yo *simulábamos que yo ya sabía lo que ellos me iban enseñando* y de esta forma me animaba la sensación de ir tomando las riendas de lo cotidiano con satisfacción de las partes: yo soy el maestro y ellos los alumnos. Cada cual en su lugar. También aprendí con otras observaciones y comentarios de mis compañeros de oficio, o con el mismo uso del utillaje escolar y explorando otras posibilidades que tenía a mano. En resumen, fue mi aprendizaje pedagógico algo que se dio *en el mismo contexto escolar*. Como los aprendices de tantos otros oficios. En realidad como fue siempre, desde los orígenes gremiales del magisterio. Sospecho que así sigue siendo, por lo que aprecio en el desenvolvimiento de los alumnos del *practicum* que pasaron por mi escuela no hace demasiados años.

Mi vida profesional empezó a transcurrir *normalmente*: ya estaba dotado para representar en el teatro escolar miles de funciones durante muchos años. El caso es que llegué a ser lo que se llama un «buen maestro», ilustrado y competente, posiblemente por causas que no me son fáciles de entender y menos de explicar. Digamos que me pasó como a uno de esos actores aficionados que se encuentran de pronto sobre el escenario, sin saber quien era Stanislavski ni conocer teoría del teatro alguna y sin embargo se convierten en buenos actores. La metáfora teatral no es gratuita. En alguna ocasión he defendido la idea de que el aula podría compararse con un escenario donde el maestro ha de representar, ha de actuar para atrapar la atención del niño, ha de encandilar, encantar o mantener en vilo al espectador-alumno durante tiempos inteligentemente dosificados. La idea de aula-espectáculo teatral, del maestro-actor, que finge y escenifica, parece que despierta ecos de *manipulación* y eso, en mentalidades imbuidas por el espectro de una esencialista honestidad, de sinceridad y pureza que envuelve el más acendrado idealismo educativo, produce un efecto de rechazo y escándalo. En el lenguaje de la pedagogía idealista se prefiere hablar de *motivar*, *despertar el interés* del niño, o cosas similares. Sinceramente, yo no puedo entender la *educación* sin su pilar más firme y omnipresente que es, precisamente, la *manipulación*. Con el tiempo y los estudios pedagógicos que emprendí después, confirmé esa percepción esencial de la relación pedagógica: una relación de poder. Aunque se oculte y aunque la educación no directiva juegue con la treta de que el maestro «pudiera hacer como que no enseña». La pirueta del idealismo pedagógico supone que ese maestro que «no enseña» sino que dispone las situaciones y los medios para que el alumno aprenda por sí mismo (*construya su propio aprendizaje* se llegará a decir...) ha de ser el más verificado en las ciencias del niño y de la educación. Se deja, paradójicamente, la devaluada imagen del maestro que «enseña», para identificar a aquel que transmite y pretende embutir sus propios conocimientos en la mente del niño: la imagen del maestro ignaro en materia pedagógica.

Rousseau, principal apóstol de la educación no directiva (no *manipuladora*), expresaba la manipulación con toda claridad:

Tomad un camino opuesto con vuestro alumno; que él crea siempre ser el maestro y que siempre lo seáis vosotros. No existe sujeción más perfecta como la que conserva la apariencia de la libertad; se cautiva así la voluntad misma. El pobre niño, que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a vuestra merced? ¿No disponéis con relación a él de todo lo que le rodea? ¿No sois el maestro para conducirlo como os plazca? (...) Sin duda, él no debe hacer lo que quiere, sino que debe querer lo que vosotros queréis que haga; no debe dar un paso que vosotros no hayáis previsto; no debe abrir la boca sin que vosotros sepáis lo que va a decir (Rousseau, 1988: 134).

Es curioso, pero la estela roussoniana ha ido abriendo el camino de su aparente opuesto: el ciencismo pedagógico. Recuerdo también que unos años después de mi iniciación como maestro, los años en que la «pedagogía por objetivos» tenía un alto predicamento y la *programación* de la enseñanza se perseguía con especial obsesión, aquel ciencismo coexistía sin violencia alguna con toda la tradición *liberadora*, de la educación natural, de la escuela no directiva, etc. cuyo indiscutible mentor, aunque alejado en el tiempo, fue Rousseau.

Es decir: a más ciencismo, más idealismo. Esta combinación de contrarios en el juego discursivo se fue acrecentando y llegó a su máxima expresión con otra de las reformas de referencia que hemos vivido: la LOGSE.

Con estos recuerdos del *aprendiz*<sup>2</sup> que fui un día y, sobre todo, con los comentarios añadidos, bien puede colegirse que entiendo la categoría de arte (o de artesanado) como especialmente apropiada para referirme a las prácticas pedagógicas.

Ahora bien: la educación como fenómeno histórico y social tiene un alcance muchísimo mayor que cualquier experiencia concreta y si por pedagogía entendemos el conocimiento que se ocupa de aquella actividad social, en absoluto ha de despreciarse, sino todo lo contrario.

Pienso, como Durkheim, que la mejor pedagogía es la historia de la pedagogía. Glosando esta línea de pensamiento, es del mayor interés entender la pedagogía como el *conocimiento* que, junto a otros, nos permite explicar lo que existe o ha existido y las causas de su existencia. Y al mismo tiempo creo que tiene escaso o nulo interés la consideración de la pedagogía como guía con pretensiones de prescribir «lo que hay que hacer en educación». En resumen: personalmente tengo muchas prevenciones con aquella pedagogía *que mira al futuro*. Dicho de otra forma, aquellos pedagogos que dicen ser cultivadores de una *ciencia* en un sentido positivista o neo-positivista, parece que no pueden justificarse intelectualmente si no es atribuyéndose la capacidad de proyectar el futuro de la enseñanza, sin la ambición de ilustrar la regeneración de la escuela y las reformas educativas que den, por fin, los frutos esperados. Sin embargo, hay fundadas razones, especialmente si no damos la espalda a la historia de las ideas y teorías pedagógicas, para pensar que entre tales teorizaciones y las prácticas de enseñanza hay relaciones oscuras, a veces francas disociaciones, muchas veces transformaciones imprevistas y nunca una relación directa y cierta.

Con tales presupuestos, y ya que uno de los rasgos atribuidos a las ciencias positivas es su capacidad de predicción, su carácter de saber apli-

---

<sup>2</sup> *Aprendiz*, se dice de la persona que aprende algún arte u oficio. Y también la que, a efectos laborales, se halla en el primer grado de una profesión antes de pasar a oficial. Oportunas definiciones para lo que estamos tratando.

cado, quedamos libres de algunas preocupaciones. Por ejemplo, de averiguar si la pedagogía «alcanza» o no el rango de ciencia, o de si es una promesa de ciencia en formación o *ciencia posible* (eso afirman algunos). Y, por el lado contrario, cuando oímos afirmar rotundamente que la pedagogía no es ni puede ser una ciencia (con mayúsculas) lo más sensato sería contestar: ¡Bueno ¿Y qué?! No por ello deja de merecer la mayor atención por nuestra parte.

Todos los que nos dedicamos al mundo de la educación deberíamos apropiarnos, al máximo nivel posible, del conocimiento sobre las ideas pedagógicas, sobre las instituciones y políticas de la cultura que históricamente han sido inventadas en torno a la escuela al menos en los últimos doscientos años. Recomendando, precisamente, no dejar en manos de expertos y académicos el dominio del conocimiento de la pedagogía. Ese dominio teórico puede permitir que el conocimiento se revuelva contra sí mismo, se convierta en fundamento de la crítica y, aunque este camino conduzca al desasosiego y la incomodidad, es el único que permite desmantelar mitos e idealismos.

### 3. Breves apuntes históricos

Los rastreos históricos por los diccionarios son recomendables si luego no hacemos de las consultas una especie de erudición a la violeta. Creo pertinente señalar que en los diccionarios de la Real Academia Española, desde el siglo XVIII se ha mantenido durante mucho tiempo definiciones de la pedagogía como «El cargo de instruir, o enseñar a los muchachos, o la misma enseñanza o régimen de ellos» y del pedagogo como «el ayo que cuida y dirige a los muchachos» o, un siglo más tarde, como «el que anda siempre con otro y le lleva donde quiere, o le dice lo que hay que hacer». A finales del siglo XIX, cuando ya se han constituido los sistemas de enseñanza nacionales, la pedagogía ya es definida como «*arte* de enseñar o educar a los niños» y como pedagogo aparece el «maestro de escuela». Y, ¡atención! sólo a principios de la década de los ochenta del siglo pasado aparece la definición aún vigente de «*ciencia* que se ocupa de la educación y la enseñanza». Por mucho que la RAE fuese conservadora y su semántica respondiese a lo que en medios profesionales de la educación se creía haber superado desde tiempo atrás, la tardía mutación de *arte* a *ciencia* no debe pasar inadvertida. En efecto, durante el s. XIX al calor de la cultura normalista y como consecuencia de la erección de los sistemas nacionales de enseñanza, la pedagogía, como saber independiente de la filosofía, surgen tratados sistemáticos de pedagogía destinados a orientar la enseñanza institucional.

En realidad, los cimientos de la primera pedagogía se pusieron con experiencias acumuladas en las aulas. Los primeros manuales de Pedagogía para la formación de maestros se compusieron a base de jirones filosóficos sobre la educación moral, física e intelectual y de unos procedimientos eminentemente prácticos, los cimientos de lo que hemos llamado *pedagogías basadas en la organización*. La educación popular que se procuró en el siglo de las luces dejó una huella que será seguida durante muchas generaciones de liberalismo. Y son las propuestas y realizaciones educativas de la segunda mitad del siglo XVIII las que constituyen la maquinaria escolar, para crear sujetos dóciles, disciplinados, buenos patriotas y súbditos, trabajadores útiles a la nación; ideal a conseguir por medio de una pedagogía basada en la organización del encierro escolar. Por ejemplo, en el prefacio de un manual de tan conocidos normalistas decimonónicos como Joaquín Avendaño y Mariano Carderera se dice:

De los medios de sujetar á una dirección y enseñanza general varios niños de carácter y disposiciones diversas y aun opuestas, y prepararlos con la adquisición de ideas verdaderas, y principios puros, y con hábitos de orden y trabajo, para ser hombres honrados, laboriosos y cristianos. Tal es la ciencia del maestro, á la cual se designa con el nombre de Pedagogía, compuesto de las voces griegas *pais*, que significa niño, y *ago* yo conduzco (Avendaño y Carderera, 1861, p. XV).

Ha de advertirse que en aquellos primeros tiempos del sistema educativo hispano, autoridades como Pablo Montesino o los autores que se acababan de citar no estaban preocupados por decidir si la pedagogía era una ciencia o un arte, pues usaban indistintamente de esas palabras como *saber* propio de la escuela o del maestro. Pero sí reclamaban la necesidad de unos conocimientos teóricos que alumbraran al maestro más allá de lo que buenamente aprendiese por mero ejercicio de la profesión. Y, al mismo tiempo, hay que decir que su voluminosa obra, mayoritariamente traducción, plagio o glosa de autores extranjeros, no iba a llegar al sencillo maestro de aldea; era una pionera exhibición, a la altura de los tiempos y a la altura de su posición como autoridades públicas que ejercían en Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino, de una primera cultura pedagógica institucional<sup>3</sup>. La serie de aparentes contradicciones no acaba aquí, pues esos padres de la pedagogía hispana, aun dentro de su olímpico distanciamiento de la mísera realidad escolar de la época, no perdían de vista que el reto de la práctica en la escuela de primeras letras era el de gobernar la diversidad, imprimir el orden en el caos, disponer el

---

<sup>3</sup> Como es sabido Pablo Montesinos fue artífice, en buena parte, de la primera legislación educativa española que se acaba concretando en la Ley Moyano de 1857. También divulgador de ideas pedagógicas importadas y primer director de primera Escuela Normal. Sus discípulos J. Avendaño y M. Carderera fueron Inspectores Centrales y personajes imprescindibles en el estudio de historia de la educación española.

tiempo, el espacio, las tareas, las divisiones oportunas, y demás asuntos propios de una pedagogía organizacional.

Entre los historiadores de la educación existe el convencimiento de que antes, y aún mucho después, de la creación y expansión de las Escuelas Normales el maestro decimonónico se formaba o profesionalizaba «dando escuela» y nutriéndose de tradiciones gremiales. Hasta tal punto es así que esos mismos centros administraban la formación siguiendo las pautas o modos de cualquier otro oficio artesanal. Por ejemplo en 1849 se establecía que los alumnos de las escuelas Normales en la materia de «Sistemas y métodos de enseñanza» estudiarían o, mejor dicho, pasarían por distintas responsabilidades formativas: 1) Observar la marcha de la clase; 2) Ser monitores de sección o semicírculo; 3) Hacer de inspectores de clase; 4) Inspectores de orden; 5) Ayudantes y 6) Ejercer de Maestros.

Según lo que aquí vengo afirmando ese aprendizaje empírico no es solo cosa de un arcaico pasado. Pero decir que las destrezas docentes se adquieren en el ejercicio profesional no es descubrir el mediterráneo (aunque no sobra recordarlo) y lo que tenemos sobre el tapete es «averiguar» si para una adecuada formación la simple experiencia es condición necesaria y suficiente o se ha de añadir la teoría pedagógica. Como ya he indicado nuestros primeros normalistas declaraban su convencimiento positivo al respecto. No es extraño pues le iba en ello justificar su propia autoridad y el sentido de su sapiencia. En realidad, el progresivo engrosamiento de la pedagogía académica, que ha corrido al compás de la creciente marea escolarizadora durante más de siglo y medio, no ha dejado de mantener el discurso de su necesidad como teoría destinada a una correcta y benefactora aplicación. Sin embargo la indagación histórica sobre la formación de los maestros no va a aportar especial claridad si con ella pretendemos establecer la relación entre los conocimientos pedagógicos y variables como, por ejemplo, la calidad de la enseñanza, la eficacia de tal o cual innovación o el impacto de este o el otro proyecto reformador. Ahora bien, si se trata de desentrañar cuales han sido algunas peculiares aplicaciones de la pedagogía teórica, el estudio de la historia de la educación y de las ideas pedagógicas socio-históricamente construidas, puede ser de enorme interés para juzgar los problemas del presente. Si se trata, en fin, de encontrar explicaciones a por qué los pedagogos pensaban y piensan de esta u otra manera, de desenterrar la génesis de las ideas, de las instituciones, de las normas, de los textos y los órganos de difusión pedagógica, estaremos en caminos que llevan a sustanciosos conocimientos.

Volviendo a nuestro apunte histórico recordemos que fue la plataforma de pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza la que fue imponiendo la idea de la pedagogía como ciencia. H. Spencer, por ejemplo, figuraba como emblemática figura de aquella corriente de racionalidad



científica que se ha llamado krauspositivismo. No tardaron en aparecer sus impugnadores. Al respecto resulta interesante y expresivo el breve relato que Unamuno escribiera a comienzos del siglo XX: *Amor y pedagogía*. Se han dado múltiples interpretaciones de esta obrita (*nóvola* decía su autor) cargada de sarcasmo y tragedia. Frente a la pedagogía científica, encarnada en Don Avito, padre de un niño que es concebido por él como proyecto de genio gracias a su científica intervención pedagógica, se contraponen la figura de la madre, de la *mujer* (y esto hay que subrayarlo), del amor como impulso educador: fuerza que Unamuno sitúa en un universo en el que también habitan la vida, el sentimiento, lo instintivo -la *materia frente a la forma* decía allí-, el afecto, lo emotivo, ... En fin, toda una serie de nociones afines a la tradicional idea del arte de enseñar<sup>4</sup>. No obstante, a pesar de que el catedrático de Salamanca se refiriese con notable desprecio en otros textos a las *pedagogiquerías*, él mismo estaba atrapado por los problemas de la enseñanza y vertió no pocas opiniones didácticas, amén de considerarse a sí mismo como un consumado pedagogo. Al margen de las contradicciones y veleidosas exhibiciones de Unamuno, el caso es que en el primer tercio del siglo XX, en España, el conocimiento pedagógico no dejaba indiferente a lo más granado de la intelectualidad. No en vano es considerado este periodo como la edad dorada de la pedagogía hispana. Y ello tampoco es ajeno al despliegue de instituciones gremiales, estatales y de carácter privado, que emergen en torno al desarrollo escolarizador como «palanca del progreso» en el tránsito hispano al capitalismo industrial.

El debate sobre ciencia o arte en la naturaleza de la pedagogía, se acrecienta junto al conglomerado de ideas y autores que se importan bajo el rótulo de la Escuela Nueva. En esa amplia corriente ya se introducían la psicología experimental, las «ciencias del niño», y ciertas propuestas de metodólogos o pedagogos que alcanzaron fama universal. La idea de ciencia pedagógica venía de la mano de una bien conocida política de importación de ideas, de un amplio proyecto modernizador que miraba a Europa como modelo para la regeneración de nuestro africanizado país. La Junta de Ampliación de Estudios, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, la filiación *escolanovista* de editoriales y revistas profesionales como la *Revista de Pedagogía*, son algunas de esas instituciones. Pero ¡atención! al mismo tiempo que se prestigiaba la pedagogía como ciencia aparecía la distinción entre una «alta pedagogía» y una «baja pedagogía» y, por tanto, la separación entre teóricos y prácticos, entre la ingeniería y la fontanería. Para decirlo con expresivos ejemplos: no sería lo mismo el

---

<sup>4</sup> Dejo, como inciso e invitación a otras reflexiones, un dato que no conviene olvidar: la educación de la más tierna infancia era (y es) cosa femenina: Pestalozzi, Froebel, Rousseau escribían para decir a las madres como habían de educar a sus hijos...



discurso pedagógico de personajes como Ortega y Gasset, Rafael Altamira, Bartolomé Cossío, Francisco Giner, Rufino Blanco, Luís de Zulueta, que las herramientas metodológicas, principios y pautas que componían el utillaje pedagógico de un sencillo maestro de escuela, aunque éste hubiese emprendido ciertos vuelos teóricos. Posiblemente habría que incluir entre la alta pedagogía a los que durante las dos terceras partes del siglo XX (hasta los años sesenta) fueron productores de pensamiento pedagógico, pero también divulgadores, puente con el nivel práctico, administradores, políticos o productores del currículo escolar. Se encontraban éstos entre normalistas, inspectores y directores de emblemáticas escuelas graduadas, y sus nombres son insoslayables en la historia de la educación española: Martí Alpera, Antonio Ballesteros, Lorenzo Luzuriaga, Herminio Almendros, Adolfo Maíllo, J. A. Onieva, Santiago Hernández, Virgilio Hueso, Pedro Chico, Angel Llorca, ... y así y una larguísima nómina que constituyó la red del saber-poder pedagógico a lo largo de las décadas que conducen, lenta y tortuosamente, hasta el actual modo de educación tecnocrático y de masas. Llamo la atención sobre estos profesionales porque fueron representantes de unas generaciones de pedagogos que se extinguen como referentes de autoridad en los años sesenta y su idiosincrasia y declive tiene relación con el debate que aquí se analiza. Los hemos llamado *pedagogos orgánicos del Estado* (Mainer y Mateos, 2011). Es decir unos funcionarios, polifacéticos, cuya misión, profesionalidad, estatus social, refugio donde adquirirían su fuerza estaba al amparo del Estado pero que durante muchos años tuvieron un pié en el estudio y reflexiones teóricas y otro en las prácticas docentes de las escuelas. Nadie dominaba como ellos esas dos dimensiones. Son, claro está, dos dimensiones que bien podemos referenciar, respectivamente, a la *ciencia* y al *arte* de enseñar. Otra cosa es como manejaran y se representaran ellos, los pedagogos orgánicos del Estado que ejercieron su autoridad e influencia durante casi las tres cuartas partes del siglo XX, el juego dialéctico entre la pedagogía como saber teórico y la práctica.

Aquí interesa dejar constancia de que dentro del campo pedagógico se establecieron largas y, a veces, enjundiosas discusiones de muchos matices, pero en las cuales latía el problema que ahora nos ocupa sobre la naturaleza de la pedagogía.

Por ejemplo, Virgilio Hueso, director de una graduada madrileña, a propósito de una crítica al método de Decroly, arremetía con fuerza contra lo más sustancial de la Escuela Nueva<sup>5</sup>, significando la importancia de ilustrarse en la historia de la educación para desenmascarar lo que es viejo con ropajes nuevos. Junto a la crítica a la educación como actividad libre

---

<sup>5</sup> Segunda parte de un artículo en dos números consecutivos de *Revista de Pedagogía*, nº 48: (1925) «La pedagogía y las recetas pedagógicas», pp. 535-540.

del niño (sin autoridad), lúdica y espontánea, V. Hueso pone en entredicho la excesiva fe en «recetas» metodológicas apoyadas en una débil y balbuceante psicología experimental, duda de la aplicación de tests y otras tecnologías como la medición psicobiológica para conocer al alumno, y muestra su desacuerdo con el empeño de perseguir modelos técnicos psicológicamente informados que olvidan la dimensión colectiva que toda técnica educativa necesariamente debe tener.

Al tiempo, desde los años cuarenta una nueva ola de *ciencismo* presidió la pedagogía académica, desde los años 40 del pasado siglo, bajo el mandarinato de Víctor García Hoz y otros profesores de la emergente plana de académicos. Hay un progresivo desplazamiento del saber pedagógico hacia los reductos universitarios, los cuales producen egresados en las secciones de pedagogía de Madrid y Barcelona, y luego en las facultades. Se genera en esos ámbitos la más pura versión tecnicista de la pedagogía.

No cabe despejar aquí los términos de un debate que fue muy vivo y complejo. Las posiciones, además, no se manifestaban herméticas y puras. No obstante, sí es posible indicar, siquiera muy someramente, algunos rasgos de la tendencia a creer en la pedagogía como ciencia experimental y aplicada frente a un conocimiento «humanístico» (esta última versión era ya más aceptada que la vieja de *arte*, la cual remitía a una desprestigiada imagen del «maestrillo y su librito»). En el frente científico se situaba la psicología, las técnicas de dirección y adopción de decisiones, la metrología del rendimiento, la enseñanza personalizada, los estudios de campo, los asuntos relativos a la promoción - clasificación - calificación de los escolares, y otras preocupaciones de ese tenor. En el bando de los pedagogos humanistas o contrarios a todo tecnicismo educativo, los apoyos venían de la sociología, de la historia, de la antropología cultural y de la política. Puede añadirse que el *ciencismo* pedagógico desplazó la mirada de la literatura francesa y alemana, cultivada desde mucho tiempo atrás, a la anglosajona, sobre todo desde finales de los años sesenta del pasado siglo.

A modo de complemento de este esbozo histórico puede manejarse el Cuadro I que, con todo lo dicho y cierto esfuerzo reflexivo del lector, se puede convertir en una herramienta para seguir dando vueltas a nuestro problema. El cuadro es una especie de artificio construido en base a contraposiciones «ideales» que pueden sugerir pistas en este *debate inacabado* que en torno a la pedagogía se reconstruye y se remoja una y otra vez.

Un último exponente de la cuestión se puede decir que es el aplastante triunfo de paradigmas cientificistas a partir de un *modo de educación tecnocrático de masas*, cuyo inicio formal puede situarse en la LGE de 1970, el cual ha permanecido hasta nuestro días, en continuidad con

distintas reformas educativas (Cuesta, Mainer y Mateos, 2011). Pero como advertimos al principio, no hay que dejarse engañar por los triunfos o derrotas de las doctrinas, como si contemplásemos una selección evolutiva de lo mejor o más apto para un inevitable progreso. El cientcismo pedagógico no consiguió su preeminencia gracias a una superioridad epistemológica ni a un consenso entre los heterogéneos grupos del mundo educativo. Más bien ha sido lo más adecuado, lo más acorde con profundos cambios en el sistema social que dieron lugar a otros cambios importantes en el sistema de enseñanza y abrieron la época de la llamada tecnocracia educativa. Pedagogía científica y tecnocracia educativa aparecen de forma simultánea y en mutua dependencia, pero no son la misma cosa.

Cuadro I  
Evolución del modo de educación tradicional elitista al tecnocrático de masas

<b>Pedagogía como arte</b>	<b>Pedagogía como ciencia</b>
Pone el acento en la experiencia. En el oficio y habilidades personales del maestro. Mira más hacia la <i>cultura empírica de la escuela</i> .	Pone el acento en la teoría y su aplicación práctica, en la formación del maestro «desde arriba». Mira más hacia la <i>cultura burocrática y científica de la escuela</i> .
Depósito de confianza en el maestro. Se ajusta a realidades de sistema escolar descentralizado, heterogéneo. Niega la validez universal de las técnicas de enseñanza como pedagogía aplicada.	Necesita desconfiar del maestro como práctico ya que así se justifica la ciencia que ilumina, el mismo estatus del experto y de la pedagogía académica. Se ajusta más a un sistema centralizado y homogéneo.
Predomina la visión de la enseñanza como inculcación (metáforas de la cera virgen, de la <i>tabula rasa</i> , impresión en papel en blanco, etc.).	Predomina la visión de la enseñanza como «liberación», como <i>extracción</i> , «de dentro a fuera». Propiciatoria de la llamadas «pedagogías psicológicas».
Se adapta mejor al contexto escolar de «taller artesanal», con gran espectro de decisiones adoptadas por el maestro. Texto escolares de autor y larga vida.	Se adapta mejor al modelo de escuela-colegio, maestro especialista. Alta determinación del Estado y el mercado. Libro de texto industrial y alto consumo.
Concibe los resultados de la enseñanza como poco predecibles, dependientes de factores incontrolables.	Evalúa y mide resultados. Los supone predecibles y confía en el control de los cambios. La evaluación como centro totalizador de todo el sistema. El fordismo educativo.

Figura del maestro como actor implicado en las complejas relaciones pedagógicas (relaciones de poder aunque en estos términos no suele reconocerse). Metáfora del aula como teatro y del maestro como actor.

Figura «neutra» del maestro que aplica diseños, métodos y recursos. Comunicador que «no pretende manipular», sino conducir la mente infantil en base a los progresos de las ciencias de la educación.

#### 4. La pedagogía científica, complemento de la dominación tecnocrática

La concepción científica de la pedagogía podría considerarse un componente de la política educativa que se ha caracterizado como tecnocrática (o, si se quiere, tecno-burocrática). Lo *tecnocrático* no hace referencia específica y exclusivamente al modelo de desarrollo curricular basado en la planificación y aplicación con metas operativas y resultados mensurables, pero sí es cierto que éste es complemento de aquello. Lo tecnocrático, más cerca de su literalidad (*gobierno de los técnicos*), se refiere a una forma de control y dominación del sistema educativo que en España coincide cuando éste hubo de atender a una escolarización de masas. Se basa en la suposición de un saber científico y técnico, detentado en estratos administrativos y académicos por *expertos*, del cual emanan orientaciones que, convenientemente difundidas, conducen al buen desarrollo y, en su caso, a la transformación de las prácticas educativas. Llevamos en ello años suficientes para saber que es una vana ilusión en cuanto al cumplimiento de sus propósitos, pero funciona en cuanto hay una aceptación social de su idea fuerza. Así los estudiantes y los profesores serán objeto de diagnóstico y de terapias constantemente recicladas por los expertos; los centros de enseñanza serán lugares con permanentes problemas a solucionar y los currícula construcciones necesitadas de reformas permanentes.

Naturalmente en ese esquema tecnocrático la concepción científica de la pedagogía tiene el encaje más adecuado. Con insistencia las gentes preocupadas por la educación miran a las alturas en busca de una planificación que supere los desastres del presente, sin caer en la cuenta de que el carácter científico de la pedagogía pertenece al mismo reino fantástico que la misma *crisis* educativa, reiteradamente inventada. Digamos que el remedio se inventa para una enfermedad que, a su vez, es una invención que justifica el remedio. Sin embargo, la perversa ilusión se mantiene incólume. La famosa demanda de un pacto educativo tiene esas connotaciones: «que se pongan de acuerdo los políticos y dejen a los expertos decir lo que hay que hacer».

Entendemos, en fin, la tecnocracia y su correlato burocrático, justificado por criterios de eficacia, de orden objetivo, de neutralidad ideológica,

etc., como una forma de dominación basada en una racionalidad tecnoburocrática, que es asumida por los dominados, contribuyendo así, a la reproducción y a la hegemonía de esa racionalidad y a su legitimación.

Voy a poner un ejemplo sencillo pero que no es *peccata minuta*. Hace unos veinte años la teoría curricular se asentaba en la «necesidad» de elaboraciones realizadas por expertos (los diseños curriculares) en los que se especificara, en distintos grados de concreción, el *qué*, el *cómo* el *cuando* se ha de enseñar en cada materia, en cada nivel, etc.. A mi juicio eso es una barbarie, pero al margen de opiniones lo cierto es que ningún profesor prepararía y daría sus clases a partir de una reflexión adaptativa de lo que se llamó Diseño Curricular Base (DCB), voluminosas publicaciones que la mayor parte de los profesores ni siquiera leyeron. ¿No hubo una agencia que determinara ese *qué*, *cómo* y *cuando*?. Desde luego que sí: los libros de texto. Así de fácil se solucionaron las pretensiones tecnocráticas en la orientación pedagógica. Aunque, las editoriales no hicieron precisamente una «satisfactoria» traslación –formalmente sí– de los desarrollos teóricos del DCB, sino una compleja composición donde los criterios mercantiles eran más determinantes. He ahí la evidencia de las contradicciones: casi nadie negaría la necesidad de que el Estado prescriba criterios curriculares, por todo aquello de homogeneizar la enseñanza nacional, asegurar un mínimo de calidad y contenidos y otras conocidas justificaciones. Pero también sabemos que todo ello, sencillamente, no funciona.

## 5. Cierta crítica de la crítica

En los tiempos que siguieron a la LOGSE, los entusiasmos que la reforma suscitó en unos no tardaron en provocar una reacción anti-pedagógica en otros. Reacción según la cual la palabrería de los psicopedagogos y la misma reforma han sido causa de una debacle educativa, del fracaso escolar y de las crisis sin cuento que sufre nuestro sistema de enseñanza. Tales discursos han tenido creciente éxito donde era de esperar, en los claustros de los institutos de enseñanza secundaria y, además, han sido coreados por famosos escritores y tertulianos. Los colores ideológicos de este frente son distintos pero los argumentos prácticamente los mismos<sup>6</sup>. Los principales son: a) que la pedagogía no es una ciencia, b) que vivimos los peores resultados de la enseñanza debido a la LOGSE y c) que los culpables son una panda de pedagogos que no dicen más que tonterías (no exagero el

---

<sup>6</sup> Entre bastantes otras plumas de la anti-pedagogía pueden citarse (sin ningún criterio de prelación): Salustiano Martín (y en general la plataforma a la que pertenece, el colectivo Baltasar Gracián), el autor del *panfleto antipedagógico* Ricardo Moreno (prologado por Fernando Savater), el asturiano Carlos X. Blanco, los literatos Antonio Muñoz Molina y Elvira Lindo, el periodista Fernando Jáuregui, el comunista Luís Fernández García, el profesor y político derechista Francisco López Rupérez y, en la misma familia política, Mercedes Ruiz Paz.

tono insultante que se maneja en esta literatura). Frente a esa «plaga pedagógica» reivindican la virtud educativa que supuestamente contienen en sí las disciplinas, (las ciencias, las asignaturas de «toda la vida») y la llamada *cultura del esfuerzo*. También apelan, en algunas ocasiones, al arte de enseñar como saber suficiente que en nada necesita una pseudo-ciencia como es la pedagogía. Sin embargo esta última consideración no es más que especie de verdad sin matices que encubre los motivos profundos de la plataforma anti-pedagógica.

Por si algunas de las cosas que he dicho pudieran identificarme (confundirme) como secuaz de esta corriente anti-pedagógica, he de aclarar que no es así en absoluto. Mi «crítica de su crítica» empieza por rechazar un grosero reduccionismo mediante el cual identifican la pedagogía con determinados relatos, generalmente psicopedagógicos y adscritos a las reformas educativas, especialmente de la LOGSE. La simplificación adquiere visos demagógicos cuando para demostrar la vacuidad del discurso pedagógico se escogen textos, anécdotas y testimonios para un fácil ejercicio de la caricatura y la descalificación. Por otra parte, admitir como cierta una relación de esta o la otra doctrina psicopedagógica con la llamada *calidad* de la enseñanza, supone una gran ignorancia sobre la independencia que mantiene la cultura práctica o empírica de la escuela respecto a la cultura científica o académica. Insistiré en este asunto algo más tarde.

A poco que la literatura antipedagógica se explaya en sus argumentos aparece con más claridad el resentimiento de quienes ven amenazado un estatus profesional, el del profesor de instituto cuya misma identidad es indisoluble de su disciplina, con su «ciencia sin pedagogía». La fantasmal amenaza provendría de una cultura pedagógica que con las reformas educativas invadiría, contaminaría y desluciría el tradicional *ethos* del catedrático de bachillerato. No se pierda de vista que la pedagogía era el único saber exclusivamente propio, específico, del maestro o maestra, del subproletariado de todos los cuerpos docentes. Especialmente del maestro generalista. Y a la memoria colectiva de la enseñanza tradicional y elitista se le rinde tributo con el cuidado de no confundir aquellos niveles (primario y medio) que desde su origen decimonónico mantuvieron fines, alcances y destinatarios radicalmente diferentes. Ya a mediados del siglo XIX se marcaban las diferencias entre las ciencias embutidas en asignaturas y conocimientos pedagógicos. Lo primero para las enseñanzas y profesores de institutos y universidades, lo segundo para maestros y escuelas de primeras letras. Por ejemplo, hace más de siglo y medio, un inspector central que ya he mencionado decía:

En la enseñanza secundaria y superior, para desempeñar una asignatura, la de física por ejemplo, le basta al profesor estar instruido en ella; en la enseñanza primaria es necesario además poseer otros conocimientos [la pedagogía];

porque los niños, careciendo de muchas ideas, hacen continuamente preguntas y proponen dificultades sobre varios y diversos puntos, á que es preciso satisfacer, á fin de que no se entorpezca el desarrollo de su inteligencia (Avendaño y Carderera, 1861, p. 6).

Una vez más se confirma que el pasado *pasa* pero también *pesa*. En la tradición corporativa de la enseñanza media cristalizó esa vieja idea en clave de distinción elitista. Ya con la Ley General de Educación (1970) adoptaron el término de «egebización» para aludir a supuestos deterioros en los niveles de enseñanza. Luego, con la LOGSE, los orientadores y otros funcionarios procedentes del magisterio llegaron a los institutos y el personal docente de éstos se vio obligado a digerir algunas orientaciones provenientes de la odiada «secta pedagógica»<sup>7</sup>. La indignación subió de tono. En el discurso antipedagógico no tardaron en aflorar fieles coincidencias entre autores de una variopinta filiación política e ideológica. Conociendo la trayectoria de la que otrora fuese elite profesoral e intelectual, que tenía como referencia los viejos y minoritarios institutos secundarios, no es de extrañar que la aversión al universo de la pedagogía haya condenado a ésta como principal culpable de otro desmesurado mito de nuestro tiempo: *la pérdida de calidad de la enseñanza*. Mientras la pedagogía estuvo recluida en el ámbito de la primaria, mientras era cosa del maestro de escuela, no molestaba especialmente. Pero cuando la pedagogía o las llamadas ciencias de la educación alzaron ciertos vuelos académicos y vinieron a pasarse por claustros y territorios superiores, los ataques antipedagógicos adquirieron tintes de alerta máxima contra una peligrosa epidemia. Poca cosa tendría yo que aportar en defensa de la LOGSE. Pero de ahí a sostener que aquella norma y su inspiración pedagógica es causa de un desastre educativo, del hundimiento de la calidad y del burocratismo que sufren los centros de enseñanza hay una distancia sustancial. Creo que ese tipo de ataques no sólo adolecen de serias carencias analíticas, sino que es propio de una sintomática táctica del temor: la de cazar fantasmas. En los aspectos pedagógicos (o curriculares, para decirlo en el lenguaje del contexto), aquella ley fue totalmente inocua. No significó ni mejora ni empeoramiento. Fue, como otras reformas, papel mojado ante la fuerte y segura marcha de las tradiciones prácticas de la escuela que operan con gran independencia del BOE y/o de la literatura pedagógica. Y así, las críticas de los discursos antipedagógicos al currículo integrado y abierto, a la enseñanza activa, al desuso de la memoria y el esfuerzo, a la ausencia del rigor del examen, hablan de una realidad inexistente. Confieren al currículo oficial un poder en la configuración de las prácticas educativas que no

---

<sup>7</sup> Precisamente «La secta pedagógica» es el título de un libro de Mercedes Ruiz Paz elogiado en la FAES y es de suponer que meritorio para la incorporación de la autora al equipo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid cuando aún estaba liderada por Esperanza Aguirre.



tiene en absoluto, e infieren, erróneamente, del discurso reformista que sus premisas y experimentos se han encarnado en la vida de las aulas.

Finalmente el dilema de la Pedagogía como ciencia o como arte, puede reformularse, y quedar más centrado, tratando de las relaciones entre teoría (pedagogía) y práctica (arte). A modo de conclusión y pronunciamiento personal, veámoslo de esa manera.

## 6. Pensar alto y actuar bajo: una invitación al esfuerzo

Pedagogía: ¿ciencia o arte? Si de seguir la corriente a una vieja polémica se trata, parece que uno habría de «decantarse» o que quien en la discusión se mete debería tomar posición en una u otra trinchera. Pero ya advertí al principio que no se iban a encontrar aquí ese tipo de soluciones. Ni tampoco otras más salomónicas como que la pedagogía se compone de elementos científicos y de un saber hijo de la experiencia y del oficio, aunque estas zonas de reconciliación entre los extremos, ya se sabe, suelen tener bastante predicamento. En ellas se busca el mayor entendimiento entre teoría y práctica; se dice que ambas son actividades que se fecundan recíprocamente, se complementan. Se admite la teoría, sólo si se la sitúa bajo el reconocimiento y las condiciones de la práctica. Se conjuga el problema con sentencias como «¡La teoría sin la práctica no conduce a nada! Pero tampoco existe nada más práctico que una buena teoría».

Mi postura ha sido negar que entre la teoría y la práctica pedagógicas exista o pueda existir una relación armónica, una posibilidad de aplicación directa de una dimensión en la otra, lo cual descabeza toda atribución de ciencia positiva a la pedagogía. La misma naturaleza de la educación la hace resistente a las prescripciones generadas en los dominios de la elaboración teórica. Teoría y práctica son dimensiones que solo se encuentran en convicciones de distintas procedencias: desde el positivismo, a la moral de raíz cristiana que tanto ha predicado sobre la coherencia entre el pensar y el hacer, entre la conciencia y la acción, en el «dar testimonio de la doctrina». También en determinado entendimiento del principio de unidad de la teoría y la práctica procedente de una militancia marxista.

Pero la escisión irremediable entre teoría y práctica educativas ya había sido apuntada hace años, aunque fuera muy raras veces. Así, encontramos formulaciones de otros que han rondado por esta forma de pensar. Por ejemplo, en el famoso *Diccionario de Pedagogía Labor*, la voz que se refiere a «Pedagogía (Teoría y práctica en)» comienza exponiendo la imposibilidad de fundir ambas dimensiones ya que entre ellas hay un *estado de tensión*:

El estado de tensión existe entre las «grises» teorías pedagógicas y el hecho pedagógico «vivido», el choque de debe y ser, de demanda y realización,



de querer y poder, de objeto y límite, de ideal y realidad, de fe esperanzadora y deprimente experiencia son peculiares e insondables porque van vinculados a la misma esencia de la educación. Aunque la Pedagogía sea considerada como ciencia «aplicada» y «práctica», la teoría pedagógica, sin embargo, no puede aplicarse, en el trabajo de educación y en el de instrucción, regla por regla, tal como es el caso de la Física, por ejemplo (Sarto, 1936: pp. 2434-2439)<sup>8</sup>.

La parte de la pedagogía que se suele entender como *didáctica*, como metodología, como diseño curricular o cualquier otra expresión que se refiera a la más directa orientación para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, es la parte que está más en el limbo. Y estará más ausente de la realidad en la medida que haya sido elaborada por expertos que la presentan como producto de un quehacer científico. Es decir cuando estamos ante directrices emitidas por los que dicen a los demás qué hay que hacer.

No obstante, al afirmar que la teoría y la práctica de la educación son dimensiones extrañas, como dos ámbitos que se miran de frente pero sin posibilidad de maridaje, no estoy diciendo que entre una y otra no haya retorcidos hilos de conexión. Lo que ocurre es que tales puentes no son visibles, la relación entre teoría y práctica es muy poco transparente. Y además no es la relación esperada por el positivismo o la concepción científica de la pedagogía. Precisamente el desvelamiento de esas relaciones constituye el trabajo teórico al que voy a invitar a continuación.

En efecto, un apasionante campo de conocimiento se abre con el estudio de la pedagogía a condición de que ese conocimiento tenga un fuerte carácter crítico y, además, muy riguroso. Un conocimiento que incluye esas parcelas discursivas de la didáctica que han de ser estudiadas detenidamente para responder a interrogantes que nada tienen que ver con el cientismo pedagógico. ¿Por qué tal o cual doctrina pedagógica se produjo en su correspondiente contexto histórico? ¿Por qué las ideas de una corriente pedagógica se ignoraron en unos momentos y lugares y ganaron predicamento en otros? ¿Cómo y por qué llega y se metamorfosea un método de enseñanza en la mente del docente y cómo se aplica? ¿Qué relaciones históricas se han dado entre clases sociales y proyectos pedagógicos? ¿Cuáles son las estructuras ideológicas subyacentes en un modelo didáctico determinado? ¿Qué correspondencias pueden establecerse entre el tipo de dominación social y el los paradigmas pedagógicos? Las preguntas como indicadores de líneas estudio son muchas. En realidad, este conocimiento pedagógico tiene la capacidad de revolverse contra sí mismo. No será capaz de dar pautas que ha de seguir un maestro en su práctica, sino, de explicar las prácticas que de hecho ya sigue.

---

<sup>8</sup> La diversidad de autores en el diccionario se refleja también en este asunto. La cita que he recogido, por el estilo y las ideas que ahí aparecen bien podría ser de uno de los muchos colaboradores que confeccionaron la obra: Adolfo Maíllo.

Se trata de un conocimiento genealógico con potencial explicativo de los problemas del presente que se refieren a la educación, más allá de las apariencias y rastreando los cambios socio-históricos. Se trata de un conocimiento que rompe con cualquier molde disciplinar de la pedagogía, la cual se convertiría en un campo bastante inespecífico. Abierto a la circulación de aires de la sociología, de la historia, de la política, de las misma producción histórica de ideas pedagógicas y otros saberes. Las fuentes, por supuesto, son enormemente variadas. Hablamos, sin duda de un horizonte, muy basto y un deseo de conocimiento ambicioso. Como todo el que merece ser poseído. En esos espacios abiertos de cada uno de nosotros llega donde quiere y puede. No hay programa ni asignatura. Y al decir «cada uno de nosotros» doy paso a lo que quiero exponer en este tramo final que ha ido adquiriendo visos de propuesta o, más descaradamente, recomendación profesoral<sup>9</sup>.

Como ya sugerí, el *conocimiento pedagógico crítico* (llamémoslo así) no debe ser cosa para dejar exclusivamente en manos de expertos académicos. Me ratifico en lo dicho en otra ocasión.

seguramente la mejor forma de enfrentarse a esa oscura relación entre el pensar y el hacer es que el encargado de enseñar (es decir, el maestro) tome plenamente en sus manos la tarea teórica, se apropie de la reflexión crítica al más alto nivel posible, sin constricciones disciplinares y alejándose, como si fuera la peste, de cualquier tecnicismo didáctico (Mateos, 2011: 169).

Que en el academicismo pedagógico se siga discutiendo si la pedagogía es ciencia o arte y mantengan si quieren esa preocupación, pues habrá sin duda quienes, en ese ámbito, crean que por eso también reciben el sueldo.

Recomiendo encarecidamente que los maestros o futuros maestros se apropien de ese conocimiento y no para facilitar un ilusorio encaje entre la teorización pedagógica y la acción profesional. En más de una ocasión hemos descrito ese esfuerzo obligadamente escindido en dos planos como *pensar alto y actuar bajo*. Es esta una condición necesaria para subvertir un orden jerárquico en las políticas de la cultura que no sólo ha traído los peores efectos de la tecno-burocracia educativa, sino que es un buen camino para dar al famoso lema kantiano de *¡Sapere aude!* el sentido específico de erosionar un penoso espectáculo de nuestro tiempo: sobre educación prácticamente todo el mundo opina y sentencia pero muy pocos saben de lo que hablan con racionalidad crítica. Los primeros llamados a esta rebelión contra la vulgaridad que se aviene tan bien con el academicismo, somos los que diariamente ejercemos como artesanos de la enseñanza.

---

<sup>9</sup> Aunque sólo sea como resabio de un maestro veterano y en honor al público que se dirige este trabajo: alumnos y alumnas de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

## 7. Referencias bibliográficas

- Avendaño, J. y Carderera, M. (1861). *Curso elemental de Pedagogía*. Madrid: Imprenta de Victoriano Hernando (Quinta edición).
- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocrática, *Revista de Andorra*, N° 11, CELAN, Andorra (Teruel), pp. 18-94. Puede obtenerse el documento dentro de la página: <[http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Seminarios\\_y\\_actividades\\_de\\_difusion.html](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Seminarios_y_actividades_de_difusion.html)>.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Ed. Península (primera edición en París, 1922).
- Mainer, J. y Mateos, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: la pedagogía del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- Rousseau, J-J. (1988). *Emilio o la educación*. Madrid: Edad.
- Sarto, L. (dir.) (1936). *Diccionario de Pedagogía Labor*, Tomo II, Ed. Labor: Barcelona.
- Viñao, A. (2004). La Pedagogía como Ciencia, Arte y Profesión en la España del siglo XX. En *Un siglo de pedagogía científica en la Universidad Complutense de Madrid. Exposición del Centenario de los estudios de Pedagogía en España* (pp. 55-62). Madrid: Universidad Complutense.



# Ivan Illich y la crítica a las instituciones educativas: Historia y actualidad

Jon Igelmo Zaldívar

e-mail: [jigelmoza@deusto.es](mailto:jigelmoza@deusto.es)

*Queen's University. Canadá / Universidad de Deusto. España*

Entrado el siglo XXI el pensamiento de Iván Illich (1926-2002) parece recobrar una destacada presencia en el debate sobre las instituciones educativas y su desempeño. En la actualidad permanecen abiertos diferentes frentes de crítica con el marco institucional educativo propio de la modernidad industrial que retoman el pensamiento expuesto por este autor. Baste mencionar el caso de las alternativas de aprendizaje que se están pensando a la sombra de las tecnologías en red, los espacios de enseñanza-aprendizaje que se organizan y autogestionan al margen de los sistemas educativos oficiales imperantes, o la acción de padres y madres que se decantan por la práctica del homeschooling, unschooling o flexischooling. Parece evidente que la propia crisis que vive el sistema demanda de un posicionamiento más crítico que ayude a plantear preguntas de mayor calado sobre la realidad que se impone a diario en la cotidianidad. En consecuencia, lo que se plantea en este texto es un acercamiento introductorio al pensamiento que desarrolló un autor como Illich a lo largo de su trayectoria intelectual. Un análisis que, teniendo presente la diversidad de temas abordados por este autor a lo largo de su vida, se centra en articular un esquema general de la crítica que realizó a las instituciones educativas. Para tal fin se parte del hecho de que aunque su trabajo más conocido es el libro *La sociedad desescolarizada* publicado

en 1971, todavía en los años ochenta y noventa publicó un conjunto de trabajos en los que profundizó en su crítica a la educación y sus instituciones. Esta visión en conjunto de la obra de Illich es la que permite percibir el alcance y profundidad de un autor cuyo pensamiento puede servir de inspiración y aliento para quienes buscan interrogar y cuestionar con especial interés precisamente aquellos espacios o instituciones que desde el poder se presentan como respuestas o soluciones lógicas a los problemas del presente.

## 1. Pensar en un contexto de crisis sistémica

Es difícil no asumir, entrada la segunda década del siglo XXI, que se viven tiempos de crisis. Basta con prestar atención a los argumentos enlatados de los tertulianos que periódicamente llenan el espacio delimitado por la pantalla de la televisión, escuchar las tendenciosas radios comerciales o asistir a dos o tres conferencias académicas en las principales universidades españolas (públicas, privadas o en vías de privatización), para entender que la crisis está entre las personas y su imaginario. Un hecho evidente que demuestra su presencia (y su existencia) es el campo semántico que a modo de paraguas discursivo protector arropa el habla cotidiana. Palabras y conceptos como recesión, desahucio, depresión de los mercados, recortes, prima de riesgo, rescate bancario, acciones preferentes o burbuja financiera, encuentran en las conversaciones diarias su espacio. Y todo indica que lo seguirán haciendo por largo tiempo. Cada vez quedan más lejos las amenas sobremesas donde se hablaba de pelotazos inmobiliarios, recalificaciones, subvenciones, compra de hipotecas, créditos, inversión, especulación e intereses fijos y variables. No obstante, este sentimiento de crisis que se vive en el contexto español no puede ser concebido como una situación excepcional o un fenómeno nacional del tipo *Spain is different* -tan del gusto de los economistas franquistas de la época. Sucede que este mismo campo semántico de la crisis se ha instalado con semejante intensidad en el habla cotidiana de los ciudadanos del mundo moderno de occidente.

Por tanto, con el lenguaje cotidiano abordado por toda una estela de palabras y conceptos que apenas guardan relación con los predominantes hace apenas una década, quizá el reto a mediano y corto plazo de quienes trabajan teóricamente en el estudio de la crisis no deba situarse tanto en la búsqueda acelerada de una respuesta o solución inmediata de la actual situación, sino en la articulación de una buena pregunta que permita analizar con profundidad lo que actualmente están experimentando las principales potencias económicas occidentales. Un primer paso en esta dirección bien podría consistir en poner sobre la mesa la siguiente

cuestión: ¿Lo que se está viviendo es única y exclusivamente una crisis económica o es algo más? En este sentido, aquellos que puedan justificar que es exclusivamente una cuestión económica, ya tienen acotado su área de trabajo en el siempre restringido campo de la economía. Por su parte, quienes no acepten esta máxima deberán continuar su indagación para seguir planteando nuevos interrogantes: ¿Estamos ante una crisis política? ¿Una crisis social? ¿Una crisis de valores? ¿Religiosa? ¿Medioambiental? ¿Tecnológica? ¿Educativa? ¿Filosófica? ¿Psicológica? No son pocos, de hecho, los frentes que se abren al plantear la cuestión de la crisis actual desde nuevas perspectivas. Sin duda, el estudio minucioso por separado de cada uno de estos frentes puede arrojar cierta luz sobre los elementos que actualmente quedan solapados ante la hegemonía que las cuestiones económicas ejercen por el momento en el debate en torno a la crisis. Si bien, todavía es posible plantear una pregunta que, rechazando la máxima de que estamos ante una mera crisis económica y observando las limitaciones intrínsecas que posee todo análisis de espacios reducidos de pensamiento, ayude a replantear con la profundidad necesaria la problemática en cuestión: ¿No será ésta una crisis del sistema en su conjunto, o lo que es lo mismo, una crisis sistémica? Y si este interrogante es aceptado como punto hipotético de partida: ¿No habrá que estudiar las partes del sistema -cada pata del banco del sistema general- en relación con su contribución dentro del sistema que ha regido occidente en los últimos tiempos?

El estudio de los grandes sistemas, sus ciclos al alza, los factores que motivan sus oscilaciones y sus declives históricos, permiten realizar lecturas más amplias sobre los tiempos de crisis. Aportan, además, nuevos enfoques, al tiempo que innovan con análisis que rompen con la tendencia continuista de los estudios cerrados y limitados a un campo temático determinado. Entre quienes han desarrollado en los últimos años esta posibilidad de investigación sistémica cabe destacar el nombre del sociólogo, politólogo e historiador estadounidense Immanuel Wallerstein. Los resultados de sus trabajos publicados en los años noventa resultan reveladores más de dos décadas después:

La primera mitad del siglo XXI creo que será de lejos un tiempo más difícil, inestable y más expuesto que ningún otro periodo que hayamos conocido del siglo XX. (...) Es ampliamente aceptado que el derrumbe del comunismo en 1989 significó el gran triunfo del liberalismo. Desde mi perspectiva observo esta fecha más como la de la caída definitiva del liberalismo entendido como la geocultura que define nuestro sistema-mundo (Wallerstein, 1999, p. 1).

Para quienes se interesan por el estudio de la educación, la pedagogía y sus instituciones, los estudios sistémicos también poseen una relevancia significativa. La pregunta que se afronta desde esta perspectiva, a pesar

de ser en pocas ocasiones afrontada, merece cierta consideración: ¿En qué medida el estudio del desempeño de las instituciones educativas o de las nuevas corrientes pedagógicas puede contribuir al análisis de la crisis que vivimos en el siglo XXI? Lo que lleva a su vez a plantear cuestiones de cierto calado en el debate actual: ¿Son las instituciones educativas y las más innovadoras reconfiguraciones teóricas de la pedagogía elementos clave para salir de la crisis o más bien son componentes fundamentales del propio sistema en decadencia? En buena medida la respuesta a estas cuestiones demanda de un cambio de actitud y perspectiva en el estudio de las instituciones educativas y la pedagogía.

Llegados a este punto es momento de ubicar la importancia de la obra de un autor como Iván Illich. Y es que el nombre de este pensador debe situarse entre quienes con mayor empeño se han propuesto responder a esta cuestión referente al rol que tanto el discurso pedagógico como las instituciones educativas modernas juegan en el mantenimiento y reproducción de las certezas sobre las que se asienta el sistema capitalista moderno de occidente. Siendo importante mencionar que las tesis que desarrolló al respecto quedan divididas en dos grandes frentes de investigación que a su vez responden a dos distintos focos de atención para la crítica a la educación y sus instituciones desde una perspectiva sistémica: a) el análisis del impacto que las instituciones educativas ocasionan en la sociedad y los individuos, -un enfoque que está en los trabajos publicados por Illich en los años sesenta y setenta, en especial en el libro *La sociedad desescolarizada* (1971)- y b) el estudio histórico de las raíces del discurso educativo moderno y su impacto en la cultura -frente de investigación que desarrolló en las publicaciones presentadas en la década de los ochenta y noventa, es el caso de los libros *El trabajo fantasma* (1981), *En el espejo del pasado* (1992) y *En el viñedo del texto* (1993).

## **2. Contexto e intencionalidad del acercamiento crítico de Illich a las instituciones educativas**

El caso de Illich resulta paradigmático en cualquier estudio que aborde su pensamiento desde el campo de la historia intelectual de fundamento contextual. En pocos autores la máxima expuesta por Quentin Skinner de que «el texto en sí mismo se muestra insuficiente como objeto de indagación y de entendimiento» (1969, p. 35) encuentra un significado tan ajustado. Y es que el autor de *La sociedad desescolarizada*, por encima de todo, en sus principales trabajos publicados a lo largo de su trayectoria, lo que hizo fue responder -aunque en numerosas ocasiones sus respuestas consistían en un preciso cuestionamiento en base a afilados interrogantes- a lo que consideraba que eran los más importantes desafíos ideológicos



que estaba afrontando la humanidad en medio de un contexto de cambio de paradigmas sin precedentes. Un cambio que era posible percibir en la articulación de las políticas implementadas por los países más poderosos del mundo. Por lo tanto, todo acercamiento a los primeros trabajos críticos con las instituciones escolares que publicó en los años sesenta y sesenta, implica entender que Illich percibía que en este tiempo la humanidad, al optar por un modelo u otro a la hora de estructurar un sistema global que rigiera la política, la economía, la salud, la educación o la cultura, se jugaba su propia supervivencia. De ahí la importancia, siguiendo de nuevo a Skinner, de «estudiar no el significado de las palabras, sino su uso» (*Ibíd*, p. 37) para un mejor entendimiento de la obra crítica con las instituciones educativas modernas publicada por Illich. Con este propósito en mente, una primera pregunta sirve de guía para la reflexión que a continuación se presenta: ¿Cuál es el contexto en el que Illich comienza a escribir sus textos críticos con las instituciones educativas? A partir de esta cuestión lo que se pretende es responder al siguiente interrogante: ¿Qué estaba haciendo Illich al publicar sus tesis críticas con las escuelas y la pedagogía moderna?

Iniciando con lo referente al contexto en el que deben ubicarse los primeros textos críticos de Illich, es imprescindible hacer mención al sentimiento de declive que impregna la vida en occidente transcurridas algo más de dos décadas del fin de la Segunda Guerra Mundial. Así, a finales de los años sesenta y principios de los setenta este sentimiento de crisis guarda estrecha relación con cuestiones políticas, culturales y económicas. En el plano político es el tiempo de mayor deterioro de las relaciones entre las potencias que protagonizaban la Guerra Fría. La carrera espacial, el acopio de armamento nuclear o la expansión del socialismo por América Latina -con países como Cuba inmersos desde 1959 en procesos revolucionarios de corte socialista- habían conducido a una escalada constante del nivel de tensión entre los países enfrentados. La política internacional queda entonces reducida a dos frentes antagónicos y la práctica totalidad de los países del mundo se ven abocados a posicionarse de un lado u otro de la contienda. Es un tiempo en el que apenas hay espacio para matices en un campo de las ideologías sumamente polarizado.

Desde el punto de vista de la economía el mundo experimenta un periodo de desaceleración en lo referente a las perspectivas de crecimiento. Un síntoma de esta tendencia es el hecho de que a finales de los años sesenta, desde la prestigiosa asociación de El Club de Roma, se cuestionan las bases del modelo de desarrollo que vivían los mercados internacionales fruto del aumento vertiginoso de la producción (Meadows, 1972). El punto de partida de los trabajos implementados por esta asociación queda definido de la siguiente forma: la capacidad del planeta para hacer

frente, más allá del año 2000 y bien entrado el siglo XXI, a las necesidades y modos de vida de una población mundial siempre creciente, que utiliza de forma acelerada los recursos naturales disponibles, causa daños con frecuencia irreparables al medio ambiente y pone en peligro el equilibrio económico global. Todo ello en aras de la meta de un crecimiento económico que suele identificarse con el bienestar. En última instancia, lo que desde El Club de Roma se está anunciando es la crisis energética con la que iniciaría la década de los años setenta. La guerra del Yom Kippur de octubre de 1973 es una buena muestra de la dependencia que la economía mundial había desarrollado de combustibles fósiles como el petróleo.

A nivel cultural, precisamente en el seno de occidente, diferentes movimientos de base van a dar forma a la corriente de la contracultura. El fundamento de esta nueva tendencia está en una crítica a los patrones que habían gobernado el mundo de la expresión artística y su oficialidad durante la mayor parte del siglo XX. La liberación de la cultura del marco oficial sumada a la búsqueda de nuevas formas de experimentar con el arte, el cuerpo, la tecnología o la naturaleza son la expresión de un sentimiento de ruptura con las estructuras del pasado y con la noción de autoridad predominante en la época. Merece la pena retomar a Theodore Roszak en su teorización de este movimiento en los años sesenta:

Lo que hace especial a la transición generacional en la que estamos es la amplitud que posee y la profundidad del antagonismo que pone de manifiesto. En realidad, no sería muy exagerado denominar a lo que está surgiendo entre la gente joven como «contra-cultura». Lo que significa: una cultura tan radicalmente desafiante de las principales asunciones y tendencias de nuestra sociedad que apenas puede ser observada por muchos como una cultura, ya que asume la alarmante apariencia de una intrusión brutal. (Roszak, 1969, p. 42).

Con todo, lo que Illich se propuso en este contexto descrito a grandes rasgos fue enfrentar teóricamente los pilares sobre los que se sostenía el sistema capitalista moderno de producción y consumo. Consideraba que la inestable y altamente comprometida situación política, la inviabilidad económica y su desastre medioambiental en ciernes, así como la decadente situación cultural que vivía occidente, demandaban una acción teórica directa. Con este objetivo el autor de *La sociedad desescolarizada* ubicó tres pilares que podían estructurar no sólo una crítica a las raíces del sistema, sino también una visión alternativa de las posibilidades de organización social que había más allá del mundo moderno conocido. Estos tres pilares fueron las instituciones educativas, los medios de transporte y los hospitales. En una entrevista realizada en 1975 en Barcelona por la redacción de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, el propio Illich señaló:

Yo parto de una hipótesis de trabajo muy abstracta, muy teórica y muy sencilla. Esta hipótesis se basa en la distinción entre la estructura meramente técnica de los medios de producción, de un bien o de un servicio, y las relaciones sociales de producción que existen en una sociedad. En el análisis que lancé con la escuela, que después continué con el tránsito, la circulación y ahora con la medicina, trato de enfocar, ante todo, la estructura, el instrumento meramente material con el cual se produce industrialmente un cierto valor, un cierto producto. Porque, y de ahí mi hipótesis, creo haber podido observar que en cada campo hasta ahora analizado, el instrumento material de producción puede adquirir ciertas características meramente técnicas por las cuales impone, a toda sociedad que adopte este medio como instrumento de producción, unas relaciones sociales profundamente explotadoras y altamente injustas. Este es mi punto de partida. (Illich, 1975, 18).

El propósito transversal de los textos que Illich dedicó al estudio crítico de las escuelas, los medios de transporte y las instituciones modernas de salud, consistió en cuestionar una de las premisas discursivas fundamentales sobre las que se sostenía la política económica mundial del momento, esto es, que el desarrollo y progreso de los países era tan bueno como inevitable. Estos textos eran una respuesta a una serie de documentos y acuerdos –es el caso del informe Rockefeller sobre las Américas, el informe Pearson o la propia Alianza para el Progreso impulsada por el presidente estadounidense J. F. Kennedy– que estaban promocionando el modelo occidental de progreso y desarrollo para la modernización de regiones clasificadas como subdesarrolladas o en vías de desarrollo. Además, desde la óptica de Illich esta visión del desarrollo como el principio del fin de todos los males no era propiedad exclusiva de las grandes potencias capitalistas, puesto que, de forma sorprendente, estaba presente casi con la misma intensidad en el discurso de quienes luchaban por una revolución de carácter popular. Lo que le llevaría a concluir que «desafortunadamente la revolución más humana y la más diabólica parecen dirigirse hacia la misma tecnocracia, aunque por caminos distintos» (Illich, 1970, p. 223/6). Y es que también para los revolucionarios una mejor educación pasaba por construir más escuelas, renovar la salud por titular a más doctores y mejorar la movilidad por comprar más vehículos de alta velocidad.

Partiendo de este análisis Illich articuló un conjunto de tesis en relación con las consecuencias que representaba la aceptación del discurso del progreso moderno. Así, en los libros que publicó en los años setenta –*La sociedad desescolarizada* (1971), *Energía y equidad* (1973) y *Némesis médica* (1975)– analizó el modo en que superado cierto umbral, las instituciones modernas devenían en herramientas contraproducentes en su labor de servir a las personas. Cuanto más se introducía al ciudadano en el consumo de servicios de uso corriente que brindan las instituciones modernas resultaba más difícil para un individuo moldear la totalidad de su medio ambiente. En la medida que cada persona necesitase de un automóvil

para transportarse las ciudades seguirían soportando embotellamientos de tráfico y los remedios absurdos que pretendían solucionarlos. Si se seguía entendiendo la salud como el tiempo máximo de supervivencia los enfermos serían objeto creciente de intervenciones quirúrgicas fantásticas y de drogas que servirían para aliviar el progresivo dolor subsiguiente. Asimismo, el hecho de utilizar las escuelas para que los niños dejasen de molestar a sus padres, para evitar que vagasen por las calles, para mantenerlos fuera del mercado de trabajo o para impedir que a los jóvenes se les tomara en serio en la política, conllevaría que amplios sectores de la juventud permanecieran recluidos durante periodos de escolarización cada vez mayores.

De ahí que Illich observara que cualquier cambio debía pasar por aprender un nuevo lenguaje que no quedara enquistado entre las paredes huecas del desarrollo y subdesarrollo, de la ideología de izquierda o de derecha, o de la confrontación clásica entre capitalismo y socialismo. Un lenguaje que se aproximara a las ideas verdaderas y falsas acerca de los seres humanos, de sus necesidades y de su potencial. Era esta la forma de combatir el hecho de que en todo el mundo los programas de desarrollo se estuvieran dirigiendo progresivamente hacia la violencia, bien fuera represiva o rebelde. Lo cual no se debía ni a las maléficas intenciones de los capitalistas ni a la rigidez ideológica de los comunistas revolucionarios, sino a la incapacidad de los seres humanos para tolerar los productos derivados de las instituciones industriales y del bienestar que se constituyeron en los orígenes de la era industrial.

### **3. La sociedad desescolarizada (1971) y el estudio del impacto social de las instituciones educativas**

La crítica que Illich articuló en el libro *La sociedad desescolarizada* sobre la institución que era depositaria de las más altas aspiraciones de las sociedades occidentales –es decir, la escuela– generó un importante debate tanto en el ámbito académico como entre muchos de los movimientos sociales que todavía entonces consideraban a las instituciones educativas con capacidad de resolver las principales problemáticas sociales. De tal forma, al tiempo que en las universidades se leía el libro de Illich como un trabajo que permitía seguir estudiando nuevos frentes de crítica a la escuela, quienes en la segunda mitad del siglo XX se habían embarcado en la organización de espacios alternativos de aprendizaje a los sistemas educativos oficiales encontraron en *La sociedad desescolarizada* un trabajo que abría un abanico de opciones pedagógicas que podían ser exploradas e implementadas. Muchas de estas alternativas, además, tomaban como referencia un cambio de perspectiva respecto al uso de la

tecnología existente, lo cual implicaba, a su vez, un giro en la concepción de la relación que podía establecer una sociedad con la tecnología que era capaz de desarrollar.

Como punto de partida lo que Illich se propuso en este libro fue estudiar la relación entre escolarización y la noción moderna de educación. La principal conclusión de su análisis fue que ambos fenómenos podían ser relacionados en términos más generales como el de un ritual, la escolarización, y su mito generador, la educación. Así, el «mito-educación» generaba el «ritual-escuela» al tiempo que el último sostenía y reforzaba al primero. A este planteamiento central expuesto en *La sociedad desescolarizada* había que añadir que según Illich el concepto de educación, entendido como la designación de una categoría global, no tenía fuera de la teología cristiana analogía específica en otras culturas. Por eso, cualquier intento por criticar las instituciones educativas escolares exigía reconocer la naturaleza ilegítima y religiosa de la empresa educativa, ya que su *hybris* descansaba en el intento de hacer de cada persona un ente social por el hecho de haberse sometido a un tratamiento dentro de un proceso instrumentalizado y expresamente institucionalizado.

Partiendo de este posicionamiento teórico Illich entendió que era posible indagar en el modo en que la educación había llegado a significar lo opuesto del proceso vital de aprendizaje que partía de un medio ambiente humano; o lo que es lo mismo, algo que se tenía que adquirir a espaldas de la cotidianidad y que era ajeno a las circunstancias en las que se desarrollaban los hechos e instrumentos que moldeaban la vida moderna. La educación, por tanto, tenía más que ver con el consumo de una mercancía y con la acumulación de conocimiento abstracto sobre la vida, pues era un elemento clave dentro del proceso de fabricación capitalista del conocimiento. De ahí que Illich llegara a plantear que, en función de la fe que había desatado en los años setenta, la educación se hubiera convertido en una nueva religión mundial. Aunque la naturaleza religiosa de la educación en medio de la vorágine capitalista pasaba inadvertida. Bastaba con observar la escasez de estudios que abordaban esta problemática y se esforzaban con ahínco en experimentar con la posibilidad de que la educación pudiera transformar a las personas para que encajasen con más eficacia en un mundo creado por los propios seres humanos mediante la magia del tecnócrata. Según quedó expuesto en el primer capítulo de *La sociedad desescolarizada*:

El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ellos la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la Iglesia. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica. La nación-estado la ha adoptado, reclutando a todos los ciudadanos dentro de un

currículo graduado que conduce a diplomas consecutivos no distintos a los rituales de iniciación y promociones hieráticas de antaño. El estado moderno se ha arrogado el deber de hacer cumplir el juicio de sus educadores mediante vigilantes bien intencionados y cualificaciones exigidas para conseguir trabajos, de modo muy semejante al que siguieron los reyes españoles que hicieron cumplir los juicios de sus teólogos mediante los conquistadores y la Inquisición. (Illich, 2006, p. 200).

De ahí que, en su tentativa por denunciar la falacia que envolvía a los sistemas escolares que se fundamentaba en la creencia de que la mayor parte del saber era el resultado de la enseñanza, Illich no cesara en el empeño de reivindicar que las personas adquirirían la mayor parte de sus conocimientos fuera de la escuela. Y que aún cuando este conocimiento se daba dentro del espacio escolar, era sólo en la medida en que, en unos cuantos países ricos, la escuela se había convertido en el lugar de confinamiento por excelencia de las personas durante una parte cada vez mayor de sus vidas. Incluso el aprendizaje más intelectual, en la mayoría de los casos, no era el resultado de una instrucción programada. A pesar de que las instituciones escolares insistieran en identificar el desarrollo cognitivo de las personas con una programación y una manipulación complicadas, Illich consideraba que la mayoría de la gente aprendía mejor «metiendo la cuchara». Y es que el aprendizaje era, más bien, el resultado de una participación sin obstáculos dentro de un entorno significativo.

Illich planteó como una urgente necesidad en *La sociedad desescolarizada* que el ser humano volviera a encontrar el sentido de su responsabilidad personal cuando aprendía y enseñaba. Recobrar el poder de aprender y de enseñar traería como consecuencia, además, que el profesor o maestro, al tomar el riesgo de inmiscuirse en la vida privada de otros, asumiera la responsabilidad de sus resultados. De la misma forma, el estudiante que se ponía bajo la influencia de un maestro debía sentir la responsabilidad de su propio aprendizaje. La desescolarización, por lo tanto, no significaba la destrucción de las escuelas, sino el rechazo al estatus profesional del oficio de enseñar y del proceso que envolvía al aprendizaje como elemento de la educación moderna. Un auténtico aprendizaje para la vida debería fundamentarse en un contexto en el que los seres humanos tuvieran un acceso ilimitado al aprendizaje. El riesgo era que una lucha por la desescolarización que no retomara este planteamiento básico bien podía derivar en la apoteosis de la educación para el progreso, donde se terminaría llevando fuera del sistema escolar todo lo que había fracasado dentro de esa estructura. Una desescolarización que no abriera las puertas al aprendizaje y simplemente liberara la educación, sólo significaría una manera más efectiva y universal de enlatar el aprendizaje y ponerlo en el mercado mediante otros sistemas distintos a la escuela. Y el resultado en todo caso sería el mismo, es decir, la imposición del discurso de que las

personas para vivir deben estar educadas y, por lo tanto, necesitan educación.

Con todo, algo que Illich consideró al inicio de los años setenta era que las actitudes hacia la educación, el aprendizaje y la escuela estaban cambiando. En función de este cambio amplios sectores de la sociedad preferían no seguir dependiendo de las escuelas. Si a las personas se les instaba a especificar cómo habían adquirido lo que sabían y estimaban, admitían cada vez con mayor frecuencia que lo habían aprendido fuera y no dentro de las escuelas. Su conocimiento de los hechos, lo que entendían de la vida y de su trabajo, les venía de la amistad y del amor, de leer, del ejemplo de sus iguales, de la iniciación en el ritual de una pandilla callejera, de la redacción de un periódico, de un taller de fontanería o de una oficina de seguros. Era la prueba de que en la industria del conocimiento se estaba acrecentando la resistencia del consumidor. De ahí que Illich considerara necesario plantear interrogantes directos sobre el desempeño de las instituciones educativas modernas: ¿Qué alternativas pueden articularse una vez que se está constatando que las instituciones escolares están perdiendo su credibilidad? ¿Qué posibilidades existen de organizar espacios de aprendizaje que se desmarquen en lo sustancial de las dinámicas establecidas por los grandes sistemas institucionales? ¿Cómo combatir la obligatoriedad de los sistemas educativos oficiales y abrir espacios donde el interés individual sea el eje que motive la acción? ¿Qué nuevo escenario institucional podría resolver los problemas evidentes de los sistemas escolares tradicionales?

Illich pensó que las alternativas a los grandes sistemas escolares debían buscar su centro de desarrollo en la propia experiencia humana. Era el momento de desescolarizar la educación. Lo cual suponía distinguir entre instrucción y apertura de conciencia del individuo; entre adiestramiento y desarrollo de la imaginación creadora. La instrucción que ofertaban las escuelas modernas se basaba en un proceso de planificación y programación de la actividad de los individuos que dejaba al margen el proceso clave de todo aprendizaje: la comprensión. Illich vislumbró un escenario futuro donde cada organización social proporcionaría la instrucción necesaria para sus actividades concretas. Y es que las personas, en última instancia, se encontraban incitadas a aprender en la medida que las cuestiones planteadas les atañían personalmente. Eso era lo que Illich había observado en lo que su amigo Freire llamaba *conscientização* (Freire, 2002).

Fueron tres los objetivos que quedaron plasmados en *La sociedad desescolarizada* para la articulación de un sistema alternativo: proporcionar a todos aquellos que lo quisieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas, dotar a todos los que quisieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender



de ellos y dar a todo aquel que lo quisiera la oportunidad de presentar en público un tema de debate donde dar a conocer sus argumentos. Un sistema que en su puesta en funcionamiento requería de la aplicación de un conjunto de acuerdos que bien podían ser concebidos como garantías constitucionales. Estas garantías serían las que, en última instancia, servirían de defensa para que los aprendices no fueran sometidos a un currículum obligatorio o a una discriminación fundada en la posesión o carencia de un certificado o diploma. También impedirían que se obligara a la gente a mantener, mediante retribución regresiva, un gigantesco aparato profesional de educadores y edificios que disminuía las posibilidades que el público tenía de acceder a los servicios que algunas profesiones estaban dispuestas a ofrecer en el mercado de trabajo.

Con todo, tanto por sus tesis críticas como por el uso de un estilo directo, en poco tiempo el neologismo de la «desescolarización» -inventado por Illich y que formó parte del título de su libro gracias a la maniobra comercial del editor de Harper & Row donde se publicó la primera edición en inglés de *Deschooling Society*- tuvo un impacto inmediato entre los teóricos de la educación. Con este nombre se terminó por denominar a la corriente crítica con las instituciones educativas modernas en la que destacaron autores como Everett Reimer, John Holt o Paul Goodman, entre otros (Igelmo Zaldívar, 2012). De ahí que al tiempo que Illich se convertía en un personaje reconocido por sus tesis críticas con las escuelas y afamado por sus controvertidas conferencias en las principales universidades y espacios académicos del momento, su libro *La sociedad desescolarizada* se posicionaba como la obra que mejor iba a representar a la corriente de pensamiento de la desescolarización de la segunda mitad del siglo XX.

#### **4. La crítica de Illich a las instituciones educativas en los años 80s y 90s: la des-educación de la cultura**

Transcurridos apenas diez años de la publicación de *La sociedad desescolarizada*, especialmente en México donde Illich había residido en los años sesenta y setenta, no eran pocos los que pensaban que éste había muerto. Incluso quienes durante años habían colaborado directamente con él no sabían precisar, apenas una década después, dónde se encontraba, con quién vivía, a qué se dedicaba. En plena década de los ochenta sólo un grupo reducido de amigos sabía que desde hacía unos años había decidido desaparecer de la escena pública. Cansado de ser identificado como un icono del cambio institucional, de la crítica social o incluso de las alternativas posibles al capitalismo, había sentido la necesidad de ocultarse con el fin de buscar nuevos desafíos. La constante repetición de los argumentos que había desarrollado en sus publicaciones anteriores a la que



se veía expuesto en sus apariciones públicas, tanto en actos académicos como en los medios de comunicación, le hacían sentir casi como una máquina que articulaba un discurso determinado en función del botón que cualquiera podía presionar. Su propósito, en consecuencia, fue romper con esta dinámica e iniciar una amplia investigación sobre los supuestos implícitos en las instituciones que se habían mostrado imperturbables. Lo que necesitaba para tal fin era tomar distancia de los trabajos que había desarrollado hasta entonces.

Illich terminó por dejar a un lado su interés sobre lo que las herramientas institucionales hacían para centrarse en el estudio de lo que éstas decían y la forma en que su discurso era aceptado. Llegó a considerar, de hecho, que bajo el influjo de occidente los seres humanos vivían en sociedades donde el mayor impacto que causaba el sistema de herramientas institucionales que él había criticado años atrás, estaba en su capacidad de moldear la visión de la realidad y de generar cierto grado de convicción. En algunos de los trabajos que publicó tomando como referencia este posicionamiento teórico e histórico abordó la problemática de las instituciones educativas y del discurso educativo. En las entrevistas que realizó el periodista David Cayley y que fueron publicadas en 1992 bajo el título *Ivan Illich in Conversation*, el propio Illich comentaría:

(Llegué a comprender) que la educación tenía que ser entendida como aprendizaje bajo la asunción de la escasez. Desde ese momento, a mediados de la década de los setenta, dirigí mi interés de investigación hacia la escritura de la historia de la percepción de la escasez.

Me hice la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales surge la idea de educación? No es posible tener una idea moderna de educación si tú no crees que hay un conocimiento –conocimiento que puede ser empaquetado, conocimiento que puede ser definido, conocimiento que constituye un valor que puede ser adquirido. Por eso comencé a interesarme por el marco mental o espacio dentro del cual se da forma a los conceptos por los cuales construimos la noción de educación. (David Cayley, 1992, p. 72).

Illich entendió que al inicio de los años ochenta el contexto económico, político, social y cultural había variado sustancialmente y que algunos de sus postulados –especialmente aquellos de corte profético planteados una década atrás en libros como *La sociedad desescolarizada*– requerían de ciertas reconsideraciones. Sucedió que, una vez finalizada la década de los años setenta, en el estudio del discurso en torno al desarrollo se podían diferenciar dos importantes fenómenos. Por una parte el desarrollo se había expandido con fuerza por todo el planeta hasta convertirse en el ideal por excelencia del sistema mundial. Por la otra, numerosos estudios e investigaciones habían debilitado los supuestos teóricos que sostenían el discurso desarrollista. En consecuencia, no era tan importante insistir en

lo que el modelo industrial de desarrollo estaba ocasionando en aquellos lugares donde su propia decadencia era manifiesta, sino que, más bien, era el momento de estudiar aquello que la expansión de esta ideología, a lo largo de los siglos, había barrido en el campo de la cultura. En esta nueva etapa intelectual lo que Illich se propuso fue una búsqueda en la historia de referentes a partir de los cuales interpretar los nuevos cambios que se estaban produciendo. De ahí que la propia perspectiva de crítica a las instituciones educativas fuera también revisada en estas nuevas investigaciones.

En libros como *El trabajo fantasma* (1981) sentó las bases de lo que sería la línea de trabajo a la que dedicaría buena parte de sus esfuerzos en las dos décadas posteriores. Illich planteó como un asunto de primer orden profundizar en las consecuencias, ya visibles al inicio de los años ochenta, del vuelco que se había producido en el discurso educativo dentro del sistema mundial. Ante la devastación ecológica ocasionada por el incremento de la producción de bienes materiales tras la Segunda Guerra Mundial, desde la economía se había comenzado a introducir en el mercado aquellos servicios para los cuales no existía precio de venta ni contraparte salarial. Entre todos ellos destacaba especialmente el caso de la educación. Este era un fenómeno que estaba abriendo una brecha importante entre lo que Illich denominó como economía de subsistencia, que era la que históricamente había prevalecido en todas las culturas, y la economía de la escasez, que en última instancia era propia de la nueva fase en la que se encontraba entonces la economía mundial.

Dicho de otra forma: a partir de los años ochenta Illich dejó de interesarse por un estudio de las posibilidades de desescolarizar la educación, para analizar con minuciosidad la necesidad cada vez más urgente de des-educar la cultura. Lo que le llevó, veinte años después de la publicación de *La sociedad desescolarizada* a calificar la crítica que planteó en los años setenta sobre las instituciones educativas como un intento ingenuo por comprender la complejidad discursiva que mantiene y refuerza a la educación y sus instituciones en el mundo moderno. Considero, habiendo transcurrido más de veinte años desde su primera edición, que en cierta forma los textos que conformaron *La sociedad desescolarizada* eran un esfuerzo sincero por hacer visible el daño que la expansión de la institucionalización del aprendizaje podía ocasionar a nivel mundial, al tiempo que un desacierto en la medida que él, por aquel entonces, había estado ladrando al árbol equivocado en su intento por articular una crítica a las instituciones educativas modernas (Bruno-Jofré e Igelmo Zaldívar, 2012).

Con todo, en la nueva línea crítica que abrió Illich en su obra a partir de los años ochenta, partió de la base de que la concepción maternal de las instituciones tenía una fundamentación en la historia eclesiástica europea

desde el siglo III. Era en este tiempo donde podía estudiarse desde una perspectiva histórica la dependencia de los individuos respecto de una institución oficial burocrática que suministraba la *educatio*. Y es que desde los primeros tiempos a la Iglesia se le llamó «madre», noción explícita que no tenía precedente histórico. La Iglesia concebía y daba a luz a sus hijos e hijas y los criaba en su pecho, alimentándolos con la leche de la fe. Y en ese proceso la autoridad materna se ejercía por medio de sus obispos. No siendo hasta la Edad Media que la imagen dominante de la Iglesia devino en la de la madre autoritaria y posesiva, que es como la definió Gregorio VII a finales del siglo XI al denominarla como *Mater, Magistra y Domina*. Es por eso que, según quedó expuesto en *El trabajo fantasma*, el término latino *educatio polis* exigía gramaticalmente un sujeto femenino, ya que designaba la acción de la madre que alimentaba y enseñaba a su hijo (Illich, 2008, p. 84). Razón por la que entre los seres humanos sólo las mujeres educaban y sólo los infantes eran educados. Siendo los primeros hombres en atribuirse funciones educadoras precisamente los obispos de los tiempos antiguos, que llevaban a su rebaño a la mama henchida de la madre Iglesia de la que nunca debían destetarse.

Ya a finales del siglo XV el estado moderno comenzó a asumir tareas educativas que hasta entonces habían sido responsabilidad de la Iglesia. Se produjo entonces la transferencia de funciones propias de la mujer, o de una institución maternal como la Iglesia, a esferas institucionales especializadas gobernadas por cuerpos de funcionarios. En ese tránsito, el estado terminó por asumir el rol de una madre provista de muchas mamas, cada una de las cuales aportaba algo distinto que correspondía a una necesidad fundamental. Todo un proceso de secularización que debía ser analizado con mayor rigor y sobre el que la pedagogía moderna, según lo planteado por Illich, sólo había aportado confusión. En este sentido, la sustitución del habla vernácula por la lengua moderna del estado era un acontecimiento clave en la historia para el estudio de la aparición del discurso educativo moderno:

A partir de entonces la gente deberá entregarse a una lengua que recibirá de lo alto y ya no a desarrollar una lengua en común. Ese paso de lo vernáculo a una lengua materna enseñada oficialmente quizá sea el acontecimiento más importante -y sin embargo menos estudiado- en el advenimiento de una sociedad hiperdependiente de bienes mercantiles. El paso radical de lo vernáculo a la lengua enseñada presagia el paso del pecho al biberón, de la subsistencia a la asistencia, de la producción para el uso a la producción para el mercado, de las esperanzas divididas entre la Iglesia y el Estado a un mundo en el que la Iglesia era marginal, la religión privatizada, y donde el Estado asume las funciones maternas, anteriormente reivindicadas únicamente por la Iglesia. Antes no había salvación fuera de la Iglesia; en el presente no habrá ni lectura ni escritura -e incluso de ser posible habla- fuera de la esfera de la enseñanza. La gente deberá renacer

en el seno del soberano y alimentarse de su pecho. He aquí por primera vez la aparición del ciudadano moderno y de su lengua suministrada por el Estado; una y otra no tienen precedentes en la historia (Illich, 2008, p. 82).

## 5. El pensamiento de Illich y la crítica sistémica en el siglo XXI

En función de lo expuesto hasta el momento es posible plantear una primera conclusión respecto al pensamiento de Illich: la crítica que planteó a lo largo de su trayectoria a la educación y sus instituciones no puede restringirse a *La sociedad desescolarizada*. En este sentido es importante mencionar que si bien escribió su más conocido trabajo crítico con las instituciones escolares a principios de los años setenta, todavía en los años ochenta y los años noventa publicó un conjunto de textos en los que, sin ser las instituciones escolares el objetivo principal de sus estudios, rectificó el punto de partida para la crítica de los sistemas escolares, redefinió el concepto de educación, exploró nuevas perspectivas metodológicas para el estudio de la historia del discurso educativo e indagó en los supuestos etimológicos que sobre el concepto de educación había depositado la pedagogía moderna. De ahí que, visto en perspectiva, el conjunto de la obra de este autor no pueda ser estudiado como el resultado de una evolución continua de su pensamiento. Tanto es así que el cambio de paradigmas e intereses es una constante en la biografía de Illich. Lo que con frecuencia ha generado cierta confusión entre quienes desde el campo de la educación se han acercado al estudio de su crítica a la escuela; pues no pocos han terminado por simpatizar con postulados que el propio autor con anterioridad ya se había encargado de dismantelar por su simplicidad o falta de sustento teórico.

Cabe entonces preguntarse: ¿Qué es lo que caracteriza, en última instancia, el pensamiento de Illich? ¿Qué aporta el conjunto de sus críticas a las instituciones educativas planteadas a lo largo de su obra? La respuesta a estas preguntas guarda estrecha relación con los argumentos esgrimidos al inicio de este texto en relación a las posibilidades que la crítica sistémica abre para un análisis de la educación y las instituciones escolares en tiempos de crisis. Así, analizado a la sombra del contexto de la crisis contemporánea, Illich se presenta como un autor que lejos de desarrollar una obra que persigue un fin determinado, o un propósito político o social fijo, emprende un trabajo de dismantelamiento de aquellos objetivos y fines que han servido de andamiaje para la estructuración epistemológica del sistema capitalista industrial moderno a lo largo de la historia. Todo lo cual explica el hecho de que cada vez resulte más frecuente encontrar referencias al pensamiento de Illich entre quienes articulan nuevas pedagogías que rompen con las estructuras teóricas del sistema. Tal es el caso

de quienes a la sombra de las tecnologías en red toman como punto de partida *La sociedad desescolarizada*; de los movimientos anticapitalistas y antipedagógicos que, a la hora de proponer alternativas sistémicas de decrecimiento o describir la agonía de la cultura en un mundo dominado por la pedagogía moderna, buscan referencias en los libros publicados por Illich; o de los defensores del derecho de padres y madres de familia que retoman la crítica expuesta por Illich con el fin de organizar una educación fuera del sistema educativo –lo que se conoce como movimiento del *homeschooling*, *unschooling* o *flexischooling*. De igual forma, desde el ámbito académico el nombre de Illich en su perfil de pensador metódico y audaz vuelve a ganar cierta consideración. Su interés más por el análisis de la raíz histórica de los problemas de la modernidad que por el impacto que sus instituciones generan en determinados grupos sociales, y más volcado en el desarrollo de una perspectiva historiográfica para el estudio de la decadencia moderna que en la articulación de un conjunto de alternativas que guíen el cambio social, es el que resulta de gran valor para quienes desde el mundo académico buscan nuevos vértices teóricos para pensar el mundo.

En definitiva, parece cada vez más evidente que el pensamiento de Illich demanda de nuevos acercamientos que ayuden a indagar su significado potencial en el inicio del siglo XXI. Pues en este contexto límite de crisis total queda claro que pocas son las contribuciones que el pensamiento reformista o la misma resignación intelectual complaciente pueden ofrecer. Así como escasas son las alternativas que se pueden estructurar a partir del debate en torno a autores anacrónicos y caducos –de izquierda, de centro o de derecha– que apenas aceptan la duda como principio axial de su pensamiento, lo que conduce a dejar más que sembrado el terreno para el nacimiento de ideologías totalitarias. Es por eso que Illich bien puede encajar dentro de ese grupo de intelectuales que aceptan pensar sin restricciones y que se sirven de sus propias contradicciones para poner en tela de juicio los pilares mejor asentados en el arrogante mundo occidental. Es el caso de autores como Michel Foucault, Walter Benjamin, Jacques Rancière, Jacques Ellul, Zygmunt Bauman o Charles Taylor, que no proponen hojas de ruta o alternativas bien definidas para un cambio social o un mundo mejor, sino que abren nuevos interrogantes en relación con una realidad sistémica aparentemente dada. Autores e intelectuales para el siglo XXI que muestran en sus trabajos que de nada sirve afanarse en buscar respuestas precisas y universalmente validables –y luchar incluso si es preciso por defender una determinada respuesta o idea– en un mundo donde el contenido de las preguntas y la forma en que son formuladas cambian constantemente.

## 6. Referencias bibliográficas

- Bruno-Jofré, R. y Igelmo Zaldívar, J. (2012). Ivan Illich's Late Critique of *Deschooling Society*: «I Was Largely Barking Up to The Wrong Tree». *Educational Theory*, 62 (5), 573-592.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Igelmo Zaldívar, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación*, 1 (1), 28-57.
- Illich, I. (1970). Urge una revolución cultural en las instituciones, para crear una nueva estructura de aspiraciones humanas, en CIDOC (ed.) *CIDOC Informa enero-junio 1970*. «CIDOC Cuaderno» n° 49. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 223/1-223/8.
- Illich, I. (1975). Conversando con Iván Illich, *Cuadernos de pedagogía*, 7, 16-23.
- Illich I. (1993). *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al «Didascalión» de Hugo de San Victor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*, en I. Illich, *Iván Illich. Obras Reunidas Vol. I*. México: Fondo de Cultura Económica, 189-326.
- Illich, I. (2008). *El trabajo fantasma* en Illich, en I. Illich, *Iván Illich Obras Reunidas Vol. II*. México: Fondo de Cultura Económica, 43-177.
- Illich, I. (1992). *En el espejo del pasado. Conferencias y discursos, 1978-1990*, en Illich, I. (2008) *Iván Illich Obras Reunidas Vol. II*. México: Fondo de Cultura Económica, 421-622
- Meadows, D. L. (1972). *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura económica.
- Roszak, T. (1969). *The Making Of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition*. Nueva York: Doubleday.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8 (1), 3-53.
- Wallerstein, I. M. (1999). *The End of The World As We Know It. Social Science of the Twenty-First Century*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

# **La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos**

Patricia Quiroga Uceda

e-mail: pquiroga@edu.ucm.es

*Universidad Complutense de Madrid. España*

Especialmente en tiempos de crisis económica y de las instituciones educativas, detener la mirada en aquellas escuelas que desarrollan una propuesta pedagógica alternativa puede ser un ejercicio de reflexión que aporte luz hacia el incierto futuro que se presenta en el campo de la educación hoy día. Tal es el caso de la pedagogía Waldorf que posee una demanda elevada en la actualidad. Cada vez son más las familias que se interesan por estas escuelas y deciden matricular a sus hijos en ellas. Algunas cifras que pueden ayudar a entender la magnitud de este movimiento son las siguientes: en la actualidad existen en torno a 2000 jardines de infancia y 1026 escuelas Waldorf repartidos en 59 países del mundo –en España hay 42 proyectos.

En este texto se pretenden abordar tres cuestiones básicas en todo acercamiento a la pedagogía Waldorf. En primer lugar, se explora brevemente la biografía de Rudolf Steiner, el creador de la antroposofía –el movimiento de renovación espiritual sobre el que se fundamenta esta propuesta educativa– y la fundación de la primera escuela Waldorf –la *Frei Waldorfschule* que se puso en funcionamiento en 1919 en la ciudad de Stuttgart (Alemania). A continuación se aborda el proceso de expansión

que desde dicha fecha han tenido las escuelas Waldorf hasta llegar a conformar un movimiento pedagógico consolidado a nivel internacional. En su proceso de difusión se pueden acotar distintas fases: una primera etapa de crecimiento progresivo, un segundo periodo a finales de los años treinta y los años cuarenta marcado por la censura y persecución por parte de las autoridades Nazis en Alemania y los países de Europa Central –un tiempo que precisamente coincide con cierta expansión del movimiento de escuelas Waldorf en otros países de Europa occidental– y una fase de rápida proliferación de iniciativas que inicia en los años setenta y culmina en los noventa.

Finalmente, el tercer aspecto que se desarrolla en este trabajo es un acercamiento a los principios pedagógicos que inspiran la propuesta Waldorf. Sucede que estas escuelas fundamentan su acción pedagógica en la teoría antropológica de los septenios o los ciclos de siete años. Por tanto, lo que se pretende es indagar en el planteamiento teórico central de este modelo que parte de una concepción de la educación como proceso de adaptación constante al desarrollo físico, anímico y espiritual que los seres humanos llevan a cabo en los primeros 21 años de vida.

## **1. Introducción**

Cierto sentimiento de deterioro y desencanto caracteriza hoy al sistema educativo en el contexto internacional. Esta incómoda sensación, quizá más aguda en el caso de las escuelas públicas, también afecta a los centros privados y concertados. El predominio de lecturas de fundamento normativo de la legislación existente, sumadas a la inestabilidad fruto de la crisis financiera desatada en el otoño de 2008 en la gran mayoría de países, ha agudizado la impresión de que el sistema educativo pasa por uno de los momentos más críticos en sus más de 200 años de historia.

La cuestión referente a los problemas educativos que enfrenta en la actualidad la sociedad, como en otros muchos campos, está impregnada del debate siempre interesado y mayoritariamente superficial que promocionan los medios de comunicación comerciales. Observando el poder que dichos medios poseen, pareciera que incluso la clase política ha terminado por renunciar a cierto liderazgo en relación con los temas fundamentales que podrían ser abordados en materia de educación. Desde la comunidad académica internacional de la pedagogía, por su parte, tampoco se ha mostrado mucho interés por llevar la contraria al dictado de los medios. Aparecer en ellos, tanto para los políticos como los académicos, es sinónimo de tener cierta presencia o posibilidad de decir algo. En función de esta situación los temas más recurrentes con los que se relaciona



la educación y sus crisis son: los recortes presupuestarios, la enseñanza de la religión (o ciudadanía), la coexistencia de lenguas oficiales, los datos más llamativos que se desprenden de estudios comparativos internacionales del tipo Informe-PISA, los problemas derivados de la convivencia multicultural y de género, o los conflictos fruto del acoso escolar (incluida la versión tecnológica del Cyber-bullying).

No obstante, basta con indagar con cierta perspectiva crítica la realidad educativa que se representa y promociona en los medios de comunicación, para percibir que el espectro educativo al inicio del siglo XXI posee una gama de matices sobresaliente. La aparición y consolidación de propuestas educativas alternativas que experimentan con los márgenes de la legalidad y que sortean la crisis estructurando proyectos autofinanciados, corroboran el hecho de que el marco de acción en el campo de la educación es quizá más amplio y profundo de lo que pudiera parecer. Cada vez resulta menos extraño en el contexto educativo encontrar experiencias pedagógicas alternativas tanto en las grandes urbes como en ciudades de provincia o zonas rurales. Entre estas experiencias destacan quienes optan por el *homeschooling*, las escuelas libres, las escuelas infantiles surgidas dentro de movimientos sociales, las alternativas de aprendizaje creadas a la sombra de las tecnologías de la comunicación, los proyectos de educación popular autogestionados o incluso iniciativas ligadas al mundo académico como lo son las comunidades de aprendizaje.

A todas las experiencias mencionadas hay que sumar una más: la pedagogía Waldorf, una propuesta que en los últimos años viene ganando una importante presencia en el panorama educativo mundial. Baste mencionar que en la actualidad existen, repartidos en 59 países del mundo, en torno a 2000 jardines de infancia<sup>1</sup> y 1026 escuelas Waldorf<sup>2</sup>. En el caso concreto de España existen en la actualidad 42 proyectos<sup>3</sup>. Sin embargo, a pesar de estas cifras que hablan de un crecimiento exponencial del número de iniciativas y centros, la presencia que esta pedagogía tiene en los medios de comunicación, es bastante limitada. Apenas algunos periódicos locales, muy recientemente, han mostrado cierto interés por

---

<sup>1</sup> El IASWECE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education) es la organización internacional de los jardines de infancia Waldorf. En su página web no se encuentra registrado el número total exacto de jardines de infancia, sino que se presenta la cifra de 2000 como aproximativa. Información disponible en: <[www.iaswece.org](http://www.iaswece.org)>.

<sup>2</sup> La actualización de las escuelas Waldorf en el mundo se realiza por dos organizaciones alemanas: el *Bund der Freien Waldorfschule* y *Die Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners* en colaboración con la *Pädagogische Sektion Am Goetheanum*. Una versión online del documento se encuentra disponible en: <[www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List/Waldorf\\_World\\_List.pdf](http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf)>

<sup>3</sup> La información detallada de las iniciativas Waldorf en España, se puede consultar la página web de la Asociación de Centros Educativos Waldorf ([www.colegioswaldorf.org](http://www.colegioswaldorf.org)). En dicha página web se publica la versión online de la *Revista Educación Waldorf-Steiner* donde se puede encontrar un registro actualizado de las escuelas así como la información de contacto para cada centro.

el modelo educativo Waldorf<sup>4</sup>. La clase política, por su parte, no parece interesada en la existencia de este tipo de propuestas, al tiempo que desde el mundo académico son ciertamente marginales los intentos por estudiar con cierto rigor y profundidad el alcance y fundamentación de aquellas propuestas que bordean el marco teórico convencional y exploran los límites de la legalidad vigente.

Por tanto, y posiblemente llevando la contraria al dictado de los medios de comunicación –un ejercicio, por cierto, saludable en tiempos de crisis– la intención de este texto es indagar en los orígenes históricos y la posterior difusión de esta propuesta educativa, así como en los principios pedagógicos que a grandes rasgos dibujan los ejes sobre los que se estructura el modelo educativo Waldorf.

## **2. Rudolf Steiner, la antroposofía y la *Frei Waldorfschule***

Un punto de partida básico en todo acercamiento a la educación Waldorf consiste en precisar que, por encima de todo, se trata de una «pedagogía de autor». Con esto se quiere decir que la forma en que actualmente se organizan los centros Waldorf, así como la estética de las aulas, la división de los tiempos de estudio y de juegos, la organización del currículo o incluso la actitud del docente respecto de los alumnos, responden al plan diseñado hace casi cien años por Rudolf Steiner. Consecuentemente, toda aproximación al modelo pedagógico que actualmente se implementa en los centros Waldorf pasa por indagar en la vida y en el pensamiento de Steiner. Lo que lleva a su vez a ubicar y entender las circunstancias en las que tuvo lugar la creación de la primera escuela Waldorf en la ciudad alemana de Stuttgart en 1919, la conocida como *Frei Waldorfschule*.

No obstante, antes de llegar al año 1919 parece necesario retroceder la mirada unas cuantas décadas. Concretamente al 27 de febrero de 1861, fecha en la que nació Steiner en la pequeña población rural de Donji Krajevec (actual Croacia). Esta localidad, así como las distintas poblaciones austríacas a las que la familia de Steiner se mudó en los siguientes años, es el caso de Mödling y Pottscharch, formaban parte en la segunda mitad del siglo XIX de la inestable región de Europa del Este que conformaba el Imperio Austro-Húngaro. A grandes rasgos, la Europa en la que Steiner creció se caracterizaba por estar inmersa en profundos cambios a nivel económico, político, cultural y social. Baste mencionar que las décadas de 1850 a 1880 son conocidas por los historiadores como la «era del ferrocarril». Siendo este un tiempo en el que se construyen un gran número

---

<sup>4</sup> Un ejemplo es el periódico vasco El Correo, que el pasado 14.01.2013 publicó un reportaje titulado «Aulas sin ordenador». En él se aborda uno de los elementos más singulares de la pedagogía Waldorf, esto es, el retraso en el uso de las nuevas tecnologías.

de líneas ferroviarias en los países industrializados (Hobsbawn, 1987: 52). No debe extrañar, por tanto, que en este contexto de destacados avances tecnológicos ligados a los procesos industriales, el padre de Steiner mostrara interés en que su hijo recibiera una formación científica de calidad que con el tiempo le asegurara un puesto como ingeniero en el pujante mundo de los ferrocarriles.

De ahí que Steiner, siguiendo el camino diseñado por su padre, iniciaría sus estudios escolares orientados desde el principio al ámbito científico. No obstante, cuando apenas contaba con ocho años de edad, parece ser que sus inquietudes comenzaron a dirigirse hacia otros campos del conocimiento más allá del mundo de la tecnología y la ingeniería. Según narraría el propio Steiner en la autobiografía que escribió al final de su vida, esas visiones eran las primeras manifestaciones de carácter espiritual que comenzó a percibir en edad temprana. Aunque en un primer momento no sabía muy bien cómo explicar o definir dichas percepciones, parece ser que tuvo la intuición de que aquello que ocurría dentro de sí necesitaba ser interpretado (Steiner, 1997: 25).

Ya en la edad madura Steiner reflexionó con empeño sobre el sentido y significado de estas experiencias. De hecho, terminó por concebir y conceptualizar estas visiones tan particulares del mundo como la manifestación de una capacidad personal para percibir la realidad extrasensorial. A esta realidad que Steiner visualizaba como consecuencia de lo que él mismo consideraba como habilidades innatas para la percepción la denominó: mundo suprasensible. Y lo que se propuso como tarea fundamental de su vida intelectual fue organizar y sistematizar esta peculiar visión del mundo. Una tarea que le mantuvo ocupado durante prácticamente toda su juventud hasta bien alcanzados los cuarenta años. Para tal fin se serviría de todo lo que acontecía a su alrededor: experiencias naturales, literarias o políticas y reflexiones o conversaciones de carácter filosófico. Sin embargo, en este camino de búsqueda, Steiner no encontró prácticamente personas en su entorno que se interesaran por su modo de percibir la realidad y con los que compartir sus intereses intelectuales, lo que en numerosas ocasiones le generó un sentimiento de incompreensión.

En medio de esta soledad intelectual, lo que Steiner consiguió fue consolidar dos convicciones: la primera era la necesidad de sistematizar en una teoría su visión espiritual de la existencia, la segunda fue encontrar un espacio en el que comunicar estas ideas. Con el objetivo de atender ambas, desde 1883 hasta 1900, su vida profesional se desarrolló en espacios profesionales de carácter variado en Alemania. Durante unos años trabajó en el archivo de Goethe-Schiller en Weimar, después fue preceptor

de varios niños y niñas<sup>5</sup> en esa misma ciudad. Cuando se trasladó a Berlín en 1897 aceptó el trabajo de editor de la revista *Magazin fur Literatur* y en 1899 fue contratado como profesor de historia y oratoria en la Escuela Obrera de Formación de Adultos. Como los trabajos que desempeñó no le ocupaban toda su jornada, Steiner, por aquel tiempo, pudo dedicarse a seguir desarrollando su pensamiento y a escribir los primeros libros que alcanzarían algunos años después cierta fama y reconocimiento. Este es el caso de la *Teoría del conocimiento de la concepción goetheana del mundo*, (1886); *Filosofía de la libertad* (1894) -libro que es considerado como su obra más importante-; *Nietzsche, un luchador contra su época* (1895). Estas publicaciones las complementó con su doctorado en la universidad alemana de Rostock con la tesis titulada *El entendimiento de la conciencia humana consigo misma* que defendió en 1891. Todo lo cual muestra a las claras que la vida Steiner hasta su llegada a Berlín dibuja el trazo de un recorrido un tanto caótico, cuyo rumbo se dirige a una búsqueda constante de su lugar en el mundo.

Ubicado en este callejón sin salida vital, es posible entender la satisfacción que pudo experimentar hacia el año 1900 cuando fue invitado por primera vez como conferenciante en los círculos de la Sociedad Teosófica alemana. Dicha sociedad se había creado en 1875 en la ciudad de Nueva York y en poco tiempo consiguió alcanzar una gran popularidad en Estados Unidos, Europa y Asia. La teosofía, literalmente sabiduría divina, era una organización que en sus fundamentos teóricos pretendía reunir en una nueva doctrina toda la sabiduría religiosa, así como crear un trasunto de filosofía científica de la vida que presentara a la teosofía como la esencia de toda religión y de la verdad absoluta (Louzao, 2008: 507-508). Aunque parece ser que Steiner siempre mantuvo cierta distancia con algunos principios de la teosofía, durante un tiempo encontró en estos círculos una audiencia interesada y receptiva hacia los contenidos de carácter espiritual y esotérico. El éxito de sus conferencias entre los teósofos de Berlín fue de tal magnitud que en poco tiempo llegó a ser nombrado secretario de la Sección Alemana de la Sociedad Teosófica, siendo una de las principales actividades de su nuevo puesto impartir numerosas conferencias. Sin duda, éste fue un punto de inflexión en el que la vida de académico incomprendido de Steiner experimentó un giro que le llevaría años más tarde a encumbrarse como un reconocido líder espiritual.

Steiner permaneció en la Sociedad Teosófica hasta el año 1912. En esta fecha, como consecuencia del conflicto abierto en el seno de la sociedad a raíz de las diferentes perspectivas y concepciones que estaban

---

<sup>5</sup> Con la intención de agilizar la lectura en la redacción de este texto se ha optado por utilizar un lenguaje genérico masculino cuando no se pueda utilizar un lenguaje inclusivo. Por tanto, es únicamente en esta primera ocasión cuando se menciona a ambos géneros con su término específico.

surgiendo respecto a la interpretación de la espiritualidad, se precipitó su salida de la organización. Todo lo cual abrió la posibilidad para fundar, junto con muchos de los seguidores que se había ganado en sus conferencias y discursos pronunciados en los últimos años, una nueva organización: la Sociedad Antroposófica. Este espacio que inició su andadura en enero de 1913 sería aquel en el que Steiner desarrollaría su propia teoría del mundo espiritual. Observando su trayectoria en perspectiva, bien puede decirse que en ese momento por fin había encontrado el público y las circunstancias propicias para la que hacía tiempo consideraba que era su misión vital. Y es que a partir de este momento y hasta su muerte doce años después, la vida de Steiner estaría ligada a la articulación y promoción de la antroposofía.

Desde sus orígenes la antroposofía se definió como la Ciencia del Espíritu. Según la cita más célebre de Steiner: «La antroposofía es un camino de conocimiento que pretende guiar lo espiritual en el ser humano a lo espiritual del universo» (Steiner, 1985: 9). Su origen etimológico se deriva de *anthropos*, «ser humano» y *sophia*, «sabiduría» y aunque no fue un término creado por Steiner<sup>6</sup>, la antroposofía se asocia hoy día al movimiento espiritual que lideró. En líneas generales, como corriente de pensamiento, la antroposofía es un intento por explicar al ser humano y al mundo en su totalidad teniendo en cuenta los aspectos material y espiritual. Para ello, Steiner parte de la existencia de un mundo espiritual –el mismo que venía experimentando desde niño–, que cada persona de forma individual puede llegar a conocer por medio de la denominada «investigación espiritual». Este es un aspecto en el que Steiner se diferenciaba tangencialmente de la teosofía, la cual, por el contrario, establecía que el conocimiento espiritual era exclusivamente revelado a unos pocos elegidos. Un último elemento característico de la antroposofía es el papel central que Steiner asignó al advenimiento y encarnación de Cristo, el cual consideraba el acontecimiento más importante de la humanidad –un punto en el que entraba en directa confrontación con los teósofos quienes afirmaban que cualquier religión conducía hacia la verdad (Lachman, 2012: 139).

De este modo, Steiner como líder espiritual de la nueva Sociedad Antroposófica intentaría que sus teorías llegaran al mayor número de

---

<sup>6</sup> Anteriormente a la adopción del término «antroposofía» por parte de Steiner para denominar a su movimiento de renovación espiritual, existen varias referencias. El registro más antiguo data del año 1650 cuando Thomas Vaughan publicó la obra *Anthroposophia Theomagica*. También, a principios del siglo XIX, Ignaz Troxler, definió a la antroposofía como «un método cognitivo que, tomando como punto de partida la naturaleza espiritual del hombre, investiga la naturaleza espiritual del mundo». El propio Steiner, quien siempre especificó que él no había sido el creador del término, lo había escuchado en dos ocasiones. Una de ellas, de la mano de su profesor en Viena, Robert Zimmerman quien publicó un artículo sobre estética que llevaba la palabra antroposofía en el título. La otra ocasión se produjo a través de la obra del filósofo Immanuel Hermann Fichte, hijo del célebre Johann Gottlieb Fichte (Lachman, 2012: 176).

personas. Consideraba que su mensaje, al otorgar un gran protagonismo a cada ser humano como ser espiritual, contenía la fuerza que las personas necesitaban en unos tiempos tan convulsos para recuperar la confianza en ellos mismos. Este mensaje esperanzador en unos años en los que en Europa se expandía un sentimiento generalizado de decadencia, junto al carisma que caracterizaba a Steiner, según narran quienes le conocieron, propició que en muchas ocasiones se le acercaran personas que participaban de la antroposofía y le preguntaran cómo afrontar una determinada situación. En la mayoría de las ocasiones estos encuentros derivaron en proyectos que pretendían dar respuesta, tomando como referencia las bases de la antroposofía, a una necesidad social detectada. Tal fue el caso de Emil Molt, el director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria ubicada en Stuttgart (Alemania), quien propondría a Steiner la creación de un proyecto educativo inspirado en el movimiento que lideraba.

Molt había conocido a Steiner en su etapa al frente de la Sección alemana de la Sociedad Teosófica. Fue en el año 1902 cuando con motivo de una conferencia que Steiner impartió en Stuttgart, el empresario se acercó con curiosidad a escucharle. En ese momento, Molt sentía un creciente interés por aquellas actividades que impulsaban el desarrollo interior de las personas y que permitieran profundizar en un mejor conocimiento de la vida espiritual (Molt, 1991: 72). Tras esa primera conferencia, el director de la fábrica de cigarrillos se quedó impactado por la fuerza y el contenido de su discurso. Tanto es así que a partir de ese momento Molt empezó a estudiar las obras que Steiner había publicado como importante líder de la teosofía en Alemania. Con el tiempo el empresario se convirtió en uno de sus más estrechos colaboradores y mecenas.

En su desempeño al frente de la popular fábrica de cigarrillos Molt era un empresario singular. No fueron pocos los proyectos que puso en marcha con el fin de mejorar las condiciones laborales y vitales de sus trabajadores. Siendo el caso de la educación una de las mayores preocupaciones que ocupaban la mente de Molt. Así, tras un primer intento que no había cosechado el éxito deseado que se basaba en organizar clases dirigidas a los trabajadores, pensó en crear un nuevo proyecto, pero esta vez para los hijos de los trabajadores. Sucedió que el empresario se encontraba profundamente preocupado por las posibilidades formativas de los hijos de los empleados de su fábrica, quienes con dificultad podrían acceder a la educación secundaria. En este escenario pensó que con la creación de un proyecto educativo que atendiera esta problemática podría contribuir al progreso social tan necesario tras el devastador escenario que la Primera Guerra Mundial había dejado tras de sí en Alemania.

Así fue como en abril de 1919, Molt le preguntó a Steiner si estaba interesado en liderar una escuela bajo los principios antroposóficos. Steiner,

inicialmente a favor de un proyecto de estas características, propuso cuatro condiciones para aceptar el desafío lanzado por su amigo (Barnes, 1992: 4). En primer lugar, la escuela debería estar abierta a todos los niños. La segunda condición consistía en que sería un centro educativo en el que se educaría conjuntamente a los niños y las niñas; es decir, que estaría presente el principio de la coeducación de los géneros. En tercer lugar, el proyecto educativo debería consistir en doce cursos escolares. Por último, el control de la escuela quedaría a cargo de los profesores, pues estos serían en última instancia quienes estarían en contacto directo con los alumnos. Lo que Steiner pretendía con esta última condición expresada a Molt era que la escuela tuviera las mínimas interferencias posibles por parte del Estado o de las fuentes económicas que contribuyeran a la financiación del centro. El aspecto religioso también fue un elemento en el que Steiner se mostró inflexible: la escuela sería aconfesional (Uhrmacher, 1995: 383).

Molt se mostró de acuerdo con todas y cada una de las condiciones expuestas por su amigo y como resultado de este acuerdo ambos aceptaron el reto de levantar un primer centro basado en los principios antroposóficos en Stuttgart. Para la propuesta de la escuela se planteó una escolarización que abarcaba doce cursos organizados de forma consecutiva y cuya misión no era la selección del alumnado en función de sus aptitudes o posibilidades económicas. El objetivo, de hecho, era que al final del proceso educativo unificado de doce años los estudiantes alcanzaran, siguiendo una estructura pedagógica diferente a la que predominaba en las escuelas alemanas del momento, un nivel de conocimientos equiparable precisamente al de los centros estatales. Finalmente, el 7 de septiembre de 1919 abrió sus puertas la *Frei Waldorfschule* en la ciudad de Stuttgart con 256 estudiantes y 12 profesores (Esterl, 2006: 70).

### **3. La expansión de la pedagogía Waldorf y su consolidación internacional**

Desde la apertura de la primera escuela Waldorf en 1919 han sido fundados numerosos centros que se han propuesto seguir y expandir los principios pedagógicos de la que fuera la primera propuesta educativa de la antroposofía. De hecho, una evidencia que muestran los registros existentes, como será revisado con más detalle a continuación, es que dichos centros educativos han sido demandados de forma exponencial. De este modo, lo interesante, llegados a este punto, es presentar el modo en que la pedagogía Waldorf se fue extendiendo desde el momento en el que Steiner y Molt decidieron poner en práctica su proyecto de abrir una escuela en Alemania, hasta convertirse en una amplia red de centros que permanece activa en 59 países de los cinco continentes.



Para conocer la difusión de la pedagogía Waldorf es necesario comenzar señalando que el primer promotor de la *Frei Waldorfschule* no fue otro que el propio Steiner. Sucedió que desde la creación de la escuela, el líder de la antroposofía compaginó el asesoramiento y el liderazgo filosófico del centro con su actividad de divulgación de la antroposofía. De ahí que en sus conferencias no dudara en mencionar, siempre que la ocasión lo merecía, el proyecto educativo que bajo su asesoramiento estaba en marcha en Stuttgart. Siendo importante mencionar que en las charlas de Steiner numerosos asistentes se mostraron especialmente interesados por las cuestiones de carácter pedagógico que se derivaban de la antroposofía. Lo cual tuvo su reflejo en dos acontecimientos que serían decisivos para la proliferación de las escuelas Waldorf.

El primero de ellos fue la demanda que varios grupos de maestros hicieron en repetidas ocasiones a Steiner para que impartiera ciclos de conferencias específicas en las que desarrollara el método seguido en su escuela. Una petición que Steiner atendió de gran agrado tantas veces como le fue posible. El segundo de los acontecimientos guarda relación con el hecho de que un importante número de visitantes, que con anterioridad habían escuchado a Steiner en sus charlas, se acercaron a la escuela en los primeros años desde su apertura. En un inicio, el objetivo de quienes visitaron el centro era conocer el desarrollo del proyecto *in situ*, si bien, en no pocas ocasiones, al entrar en contacto tanto con la escuela como con el propio Steiner, muchas de estas personas volvían a sus lugares de origen impactadas con la propuesta pedagógica que habían observado, al tiempo que interesados en crear nuevos centros. De este modo la pedagogía Waldorf se expandió con cierta velocidad desde Stuttgart, en el sur de Alemania, hacia otros países de Centroeuropa.

Los citados ciclos de conferencias en los que Steiner participó se desarrollaron en diferentes países y ciudades: en Suiza estuvo en Dornach; en Inglaterra habló en Londres, Oxford y Stratford-on-Avon; en los Países Bajos organizó conferencias en Amsterdam, La Haya, Rotterdam y Utrecht; y en Noruega intervino en Kristiania. Estas conferencias debieron ser en su mayoría de gran interés para los asistentes, siendo precisamente en esta buena recepción que suscitaban las ideas pedagógicas de Steiner donde hay que ubicar las semillas de las futuras escuelas Waldorf que nacieron en los años veinte y treinta en distintos lugares de Europa. Incluso en aquel tiempo un centro educativo antroposófico abriría sus puertas fuera de las fronteras europeas: es el caso de la primera escuela Waldorf puesta en funcionamiento en Nueva York en 1928 (Uwe Wener y Bodo von Plato, 2001: 26). Con todo, para 1930 se contaban 17 escuelas Waldorf repartidas por distintos países de Europa, a la que hay que sumar la primera en América.



Este período de expansión contó, además, con una primera buena recepción del proyecto educativo de las escuelas Waldorf por parte de las autoridades nacionales alemanas que se mostraban a favor de la existencia de estos centros. No obstante, esta simpatía inicial se vio bruscamente interrumpida cuando el partido nazi liderado por Hitler asumió el poder en Alemania en 1933. Tras una inspección educativa del gobierno realizada un año más tarde, el funcionario encargado de la supervisión declaró que la *Frei Waldorfschule* «era un órgano extranjero al sistema educativo del Nacional Socialismo, concluyendo que el estado se vería obligado a sacar a los niños de esta escuela, incluso contra los deseos de los padres, por su atmósfera judía oculta» (Uwe Wener y Bodo von Plato, 2001: 26). Ante esta hostilidad manifiesta por parte del nuevo partido en el poder en Alemania, las escuelas Waldorf afrontaban un futuro incierto. Tanto es así que durante los años treinta la campaña orquestada por las autoridades alemanas debilitó profundamente la red de escuelas que durante la década anterior se había consolidado. Finalmente, en los meses posteriores al estallido de la Segunda Guerra Mundial todos los centros Waldorf fueron clausurados en los territorios bajo el poder del ejército Nazi. De ahí que al inicio de los años cuarenta el proyecto educativo de fundamento antroposófico en Alemania y buena parte de Europa Central era apenas una sombra del pasado.

Si bien, contrariamente a lo que se pudiera esperar, es oportuno señalar que fue precisamente durante este tiempo de prohibición y persecución a finales de los años treinta y principios de los cuarenta cuando la pedagogía Waldorf consiguió no frenar el impulso de expansión con el que había nacido la propuesta. Lo que se tradujo en un proceso de crecimiento que se produjo por dos vías. Por un lado, de la mano de los profesores que se quedaron en los países ocupados durante la Segunda Guerra Mundial y que en la clandestinidad siguieron trabajando con el método Waldorf en sus casas, con los hijos de las familias que así lo acordaron. La segunda vía se fundamenta en el hecho de que durante la Segunda Guerra Mundial las escuelas que permanecieron abiertas fueron aquellas que se encontraban en países aliados, es el caso de las escuelas de Londres y Nueva York. A ellas había que sumar otras en países donde el partido nazi no tenía presencia, tales como Suiza y Noruega. Sucedió también que como consecuencia de los movimientos migratorios propiciados durante la guerra, hubo profesores que buscaron cobijo en alguno de estos países. Siendo allí donde apoyarían las iniciativas antroposóficas existentes e impulsarían la creación de otras nuevas.

Con todo, al terminar la Segunda Guerra Mundial en la primavera de 1945, el panorama para la pedagogía Waldorf comenzó a cambiar de forma notable. A partir de entonces los nuevos gobiernos que se irían

consolidando en Europa apoyaron a las personas que quisieron poner en marcha escuelas en unos tiempos tan caóticos y por iniciativa privada. Una circunstancia que explica, en parte, la rápida expansión de la pedagogía Waldorf operada en este tiempo. Así, para el año 1951 había 24 escuelas Waldorf abiertas en la Alemania occidental.

Siguiendo la evolución de este movimiento pedagógico en el tiempo, cabe destacar que en los años cincuenta el número de escuelas Waldorf experimentó un incremento significativo. En América entre 1956 y 1975 se pasa de nueve centros a 17, al tiempo que en Europa crece ampliamente el número de iniciativas, de 53 a 90. En África y Oceanía, en ese mismo periodo de 19 años, aparecen tres nuevas escuelas respectivamente. No obstante, visto desde la perspectiva actual, se puede decir que la pedagogía Waldorf se encontraba entonces en una fase de expansión temprana. Esta fase se mantiene hasta 1975, momento a partir del cual se empieza a producir un aumento especialmente significativo del número de escuelas que llegará hasta los años noventa. Es entonces cuando creció notablemente la cantidad de centros Waldorf, alcanzando en 1992 en Europa la cifra de 425 escuelas. Por su parte, en América se superó durante los años ochenta el centenar de escuelas, al tiempo que aumentaba también el número de centros en Oceanía y África. No es menos significativo que en este tiempo se cree la primera iniciativa de educación antroposófica en el continente asiático.

Entrado el siglo XXI, casi cien años después de la creación de la primera escuela, la pedagogía Waldorf es un movimiento que sigue creciendo cada año, aunque a un ritmo más pausado. En la actualidad hay un total de 712 escuelas en Europa, 199 en América, 46 en Asia, 47 en Oceanía y 22 en África. Cifras que a fecha de mayo de 2013 suman un total de 1026 escuelas en 59 países -a estas cifras hay que añadir 2000 jardines de infancia. No obstante, la presencia de la pedagogía Waldorf en el mundo no se limita exclusivamente atendiendo al número de escuelas. Paralelamente a la creación de centros Waldorf se han ido creando numerosos centros de formación de maestros, -en la actualidad existen 133- así como redes de apoyo que abarca un número creciente de asociaciones y organismos internacionales que con el tiempo se han ido creando a raíz de nuevas necesidades y posibilidades detectadas. Todo lo cual permite afirmar que la pedagogía Waldorf es un movimiento educativo que con el tiempo se ha consolidado a nivel internacional.

#### 4. Un acercamiento a la pedagogía Waldorf a partir de la teoría de los septenios de la antroposofía

En el presente apartado, una vez expuesta a grandes rasgos la biografía de Steiner, así como los principales acontecimientos que marcan la fundación de la primera escuela Waldorf y la presencia mundial de estos centros, se van a tratar de sintetizar los principios educativos que presenta la antroposofía. Para tal fin, la intención es centrar el análisis en la teoría de los septenios planteada por Steiner, sin duda, el rasgo más singular de la propuesta de la pedagogía Waldorf. Como se verá, en buena medida, la educación de naturaleza antroposófica parte de un conjunto de categorías y conceptos de carácter particular que fueron planteados por Rudolf Steiner. Aunque estas categorías pueden resultar desconcertantes en primera instancia, su análisis resulta de gran importancia para entender el fundamento de este modelo pedagógico.

Un primer acercamiento a la teoría de los septenios pasa por señalar que su punto de partida es la posibilidad de dividir la biografía del ser humano en etapas de siete años. Siendo esta una estructura que, según Steiner, la educación de orientación antroposófica debe tener en consideración para su articulación. El fundamento de esta división en septenios se justifica en que siete años es «el tiempo que emplean los distintos cuerpos sutiles del ser humano en su correspondiente maduración» (Crottogini, 2004: 31). Así, según Steiner, en cada septenio el cuerpo humano se renueva completamente, lo que conlleva unas nuevas cualidades anímicas y espirituales que han de ser conocidas y atendidas.

Siguiendo este esquema la primera etapa es la que abarca de los 0 a los 7 años. Este septenio queda vinculado a la educación infantil, o al jardín de infancia, como normalmente se denomina en la pedagogía Waldorf. De los 7 a los 14 los niños se encuentran en su segundo septenio, el cual empieza con la incorporación a la educación primaria que abarca hasta a los 14 años<sup>7</sup>. Por último, de los 14 a los 21 años discurre el tercer septenio, un tiempo en el que los estudiantes cursan sus estudios de educación secundaria y formación profesional o bachillerato. Aunque la estructura de los septenios, tal y como quedó formulada por Steiner, implica que el proceso educativo debe extenderse hasta los 21 años, la mayoría de escuelas Waldorf finalizan su oferta educativa a los 18.

Un componente clave que organiza el proceso educativo con la estructura de los septenios de la antroposofía es la división que Steiner establece de las cualidades del alma. Así, para el padre de la antroposofía son

---

<sup>7</sup> En el caso de España, como la educación primaria finaliza cuando los alumnos tienen 12 años, la pedagogía Waldorf se tiene que adaptar a los requerimientos legales y por tanto, las características que tiene la pedagogía en este segundo septenio quedan interrumpidas a dicha edad.

tres las cualidades que corresponde desarrollar respectivamente en cada uno de los septenios: querer, sentir y pensar. Cada una de ellas predomina en un septenio concreto, ya que es el desarrollo de estas cualidades en los niños el que rige e inspira los principios educativos para cada etapa. Merece la pena, por tanto, detenerse en cada cualidad y su correspondiente septenio.

En el primer septenio, en el que la educación se centra en el desarrollo de la cualidad anímica del querer, el principal foco de atención lo constituye el proceso de formación de los órganos físicos, los cuales deben desarrollarse de la manera más sana posible. En este sentido, los principios básicos para estos primeros siete años son la «imitación» y el «ejemplo». Se considera que al imitar todo lo que acontece a su alrededor los órganos físicos de los niños están estructurando sus propias formas. Tanto es así que en este septenio Steiner consideraba que «el niño es todo órgano sensorio» (Steiner, 1991: 32). O lo que es lo mismo, que los niños integran las percepciones que reciben de su entorno sin poder todavía discriminar. Todo esto explica, a grandes rasgos, la importancia que se otorga al concepto de imitación en el jardín de infancia Waldorf. Y es que en los siete primeros años del educando adquiere un significado muy relevante tanto el ambiente físico, por sus peculiaridades estéticas, como la figura del educador, por la influencia directa que ejerce sobre la formación física de los alumnos. El lema que tiene la pedagogía Waldorf para este septenio es que el educando «sienta que el mundo es bueno».

Según Steiner el hogar es el espacio cultural que mejor se adapta a lo que los niños requieren en el primer septenio. Lo cual explica que el aula del jardín de infancia, en esta propuesta educativa, sea concebida como una prolongación del ambiente familiar por su estructuración pedagógica y estética. En cierto modo podría decirse que en esta pedagogía se valoran los aspectos tradicionales del cuidado de la infancia, considerando que espacios como el hogar ejercen la sana estimulación que a esta edad se necesita. Siguiendo tales principios pedagógicos en los jardines de infancia Waldorf los alumnos de 3 a 6 años están juntos en el mismo aula, como lo estarían en el hogar los hermanos más mayores y los pequeños. La intención de este tipo de organización es procurar generar un ambiente propicio para las experiencias e intercambios. Por un lado los mayores tienen que cuidar y respetar a los pequeños, los cuales, a su vez, imitan a los mayores y desarrollan la espera y la paciencia ante las actividades que ellos aún no pueden hacer.

Asimismo, el jardín de infancia se concibe como un lugar en el que se desarrollan actividades diversas que tienen sentido para los niños y que suponen una experiencia directa. En el caso de los primeros siete años la cualidad anímica que predomina es el ejercicio de la voluntad o el querer.

Por ello, básicamente lo que se procura en esta etapa es que los niños tengan a su disposición el tiempo y el espacio que permitan el movimiento. La intención es que desarrollen lo que la teoría psicológica denomina como «inteligencia sensorio-motora». Y es que en el primer septenio los niños están en constante movimiento atraídos por las percepciones sensoriales que reciben de su entorno. Para la pedagogía Waldorf es importante dar salida a esta necesidad de ejercicio de la voluntad y por tanto, se ofrecen actividades que propician el movimiento, tales como el juego libre y las manualidades.

El segundo septenio, centrado en el desarrollo de la cualidad anímica del sentir, abarca de los 7 a los 14 años. Mientras que en el primer septenio se ofrece a los niños aquello que pueden copiar o imitar, en este segundo estadio se trata de traer a su entorno imágenes que contengan un significado profundo y un valor interior. Los alumnos ahora «tienen que sentir que el mundo es bello». Además, en este septenio, a nivel físico, en los niños se fortalece el ritmo de la respiración y el pulso de la circulación. Pedagógicamente este cambio fisiológico abre la posibilidad para que el adulto enseñe unos contenidos que le permitan despertar, por tanto, la cualidad anímica del sentir en los niños. De este modo, se considera que es el momento de perseguir en cada actividad pedagógica una «implicación de los sentimientos del niño, buscando una intensa identificación personal con el tema que se imparte» (Rawson y Richter, 2000: 30). Este hecho tiene una repercusión directa en todo el currículo de la educación primaria, tanto es así que las asignaturas se enseñan de un modo pictórico, a través de ejemplos, imágenes, dibujos y narraciones. Y es que en este periodo de tiempo los niños responden muy bien a todo aquello que esté impregnado de rima, ritmo y medida; lo cual no les cansa, pues la antroposofía lo interpreta como la imagen de lo que les acontece interiormente.

Si en el primer septenio las palabras claves eran «imitación» y «ejemplo», en el segundo son «disciplina» y «autoridad». Los niños en esta edad necesitan tener un docente que sea un referente, una autoridad querida al que, en cierta medida, admiren. No obstante, estos referentes están presentes tanto en los adultos como en los contenidos de la enseñanza. Por ello, en este septenio en el currículo Waldorf se narran las biografías de personajes históricos a los que los alumnos puedan emular anímicamente, como por ejemplo Alejandro Magno, San Francisco de Asís, la Madre Teresa de Calcuta, etc.

Con respecto al profesorado es importante señalar que en las escuelas Waldorf existe la figura del maestro principal, el cual acompaña a los niños durante el segundo septenio e imparte la conocida como «clase principal». Una de las razones que explican este principio educativo para la pedagogía antroposófica es el hecho de que un docente que permanece

junto a la misma clase a lo largo de los distintos cursos adquiere un conocimiento mayor de cada alumno, lo que posibilita una auténtica atención personalizada. Se considera, de hecho, que una persona que ha sido el maestro de un alumno durante siete años puede responder mejor a sus necesidades, ya que conoce sus circunstancias con cierta profundidad. Siendo este un elemento clave que permite graduar los aprendizajes por parte del maestro.

En una escuela Waldorf cada jornada está dividida en dos grandes partes durante la educación primaria. La primera es la anteriormente mencionada «clase principal» que concentra las materias que requieren un trabajo más intelectual y se extiende desde la llegada por la mañana al centro hasta el recreo. En dicha clase se integran elementos muy diversos como son una parte rítmica que tiene el objetivo de despertar y enfocar la atención de los niños, un repaso de lo aprendido los días anteriores que siembra la base para introducir un contenido nuevo y la práctica de habilidades básicas orales y escritas, la música y el dibujo. Después del recreo, en la segunda parte de la jornada, se imparten las asignaturas que requieren para su aprendizaje de la repetición o que son de carácter más expansivo, tales como los idiomas, la educación física, la euritmia<sup>8</sup> y las manualidades.

Otro rasgo distintivo de las escuelas Waldorf en el segundo septenio es que las materias con un mayor peso intelectual se imparten en periodos de tres o cuatro semanas durante cada curso. Dicha organización y estructuración de los contenidos intelectuales encuentra su fundamento en el singular modo en el que se concibe la relación que los estudiantes crean con los contenidos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La intención no es que los alumnos reproduzcan o almacenen mecánicamente lo enseñado. De ahí que tras una fuerte inmersión en una materia de un tiempo de entre tres o cuatro semanas, la materia en cuestión se aparta durante unos meses para ser retomada en otro momento. En las escuelas Waldorf se promueve un olvido deliberado al enseñar de un modo pictórico, de forma abierta y haciendo un uso de los conceptos de forma flexible. Las clases se estructuran de tal modo que terminan con una experiencia, una narración o con una pregunta abierta. Al día siguiente se retoma el tema y se profundiza en él, y así de forma sucesiva en el transcurso de las jornadas. En este proceso los exámenes periódicos al uso no tienen lugar.

---

<sup>8</sup> La euritmia es una asignatura exclusiva de las escuelas Waldorf. Dentro de la antroposofía es considerada un arte del movimiento que involucra al ser humano entero, integrando el movimiento corporal con movimientos que salen del interior del alma, creando así una relación armónica entre el elemento anímico y espiritual por una parte y el corporal, por otra. (R. Bock, B. Reepmaker y E. Reepmaker, en Rawson, M. y Richter, T., 2000: 133). En definitiva, la euritmia intenta hacer visible en el espacio y a través del movimiento corporal el mundo suprasensible que transcurre en el interior del ser humano a través de la palabra y la música.

Por último, el tercer septenio es el que empieza a los 14 años y termina al alcanzar los 21. Es importante mencionar que esta etapa se centra en el desarrollo de la cualidad anímica del pensar. Lo que explica que este septenio esté marcado por un conjunto de nuevas cualidades físicas que aparecen en el adolescente y que traen consigo profundos cambios. Atrás queda un septenio en el que los niños se encontraban sumidos en el mundo de las imágenes que acogían anímicamente. Ahora, a partir de los 14 años, los adolescentes poseen la capacidad para desarrollar los poderes del juicio independiente y el esfuerzo para encontrar la verdad. Esta búsqueda de la verdad es la característica que mejor define el objetivo de la pedagogía Waldorf en este septenio. Así, mientras que en el primer septenio se tenía que mostrar a los niños que el mundo es bello y en el segundo que es bueno, en el tercero los jóvenes han de percibir y sentir que «el mundo es verdadero».

Según palabras de Steiner es a partir de esta edad cuando «será posible presentarle al adolescente todo aquello que permita la captación del mundo de los conceptos abstractos, del juicio y del entendimiento autónomo» (Steiner, 1991: 23). Todo lo aprendido en el segundo septenio sienta la base para que los jóvenes, al haber alcanzado cierta madurez, puedan formar un juicio personal sobre lo adquirido con anterioridad. Se trata por tanto de que en el adolescente arraigue la convicción de que la capacidad crítica o el juicio han de asentarse sobre unos conocimientos previos -razón última que justifica que el primer y segundo septenio ofrezcan una sólida base experiencial. Y es que sucede que en la educación antropológica, de nuevo de forma contraria a la tendencia que suele predominar en educación, se considera que incorporar dicha capacidad crítica en momentos prematuros puede generar en los jóvenes una visión reducida del entorno que marcará su futura forma de entender y relacionarse con el mundo.

En este tercer septenio, la cualidad anímica predominante es el pensar, de ahí que la carga lectiva de contenido intelectual sea mayor que en las etapas precedentes. No obstante, en estos cursos siguen estando presentes los trabajos manuales -tales como la escultura, la talla de madera, el trabajo con el cobre, la costura, los grabados, la cestería, entre otros- así como la expresión corporal y musical. También durante todo este septenio los alumnos tienen un mismo maestro tutor que les acompaña en su desarrollo.

En líneas generales estas son las características que presenta la educación de base antropológica según la teoría de los septenios. Una propuesta sin duda singular que parte de una conceptualización original y particular del desarrollo integral de los educandos. Su esquema no sólo inspira las actividades que se desarrollan en el día a día de las escuelas Waldorf,



sino que, además, se presenta como una de las señas de identidad de la propuesta pedagógica que se aplica en los miles de centros educativos inspirados en el pensamiento de Rudolf Steiner.

## 5. Conclusiones

Tras este acercamiento a algunos de los aspectos históricos y teóricos más destacados de la pedagogía Waldorf se puede observar que en esta propuesta existen elementos que se desmarcan de las tendencias educativas actuales que predominan en los discursos sobre educación. Es difícil, en función de lo expuesto, encontrar paralelismos entre la propuesta educativa que se desarrolla en los centros educativos de inspiración antroposófica y otros espacios que desde visiones alternativas de la pedagogía están experimentando con formas novedosas de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siendo precisamente la rápida expansión que el movimiento de las escuelas Waldorf está experimentando a nivel mundial, la que obliga a quienes desarrollan sus investigaciones en el campo de la teoría y la historia de la educación a no conformarse con la ubicación de este movimiento como una propuesta excéntrica al uso, para profundizar en un análisis detenido de los componentes fundamentales de las prácticas que se desarrollan en las aulas de los centros Waldorf. Si bien, esta búsqueda del fundamento de la pedagogía Waldorf desde la teoría y la historia de la educación debe luchar, en cierto sentido, con el peso que actualmente poseen los medios de comunicación en la dirección que toma el debate pedagógico, pues son estos medios, como ya se ha señalado al inicio de este trabajo, los que se presentan como el factor decisivo que decanta la selección de temas prioritarios en materia educativa.

Teniendo todo esto presente, la intención de este texto se ha centrado en ofrecer la posibilidad de un acercamiento al pasado del movimiento de las escuelas Waldorf en sus casi 100 años de historia. Como se ha tenido tiempo de señalar, Steiner articuló la antroposofía en base a sus particulares percepciones del mundo suprasensible. Siendo este fundamento teórico el que sustenta la propuesta pedagógica actual de las escuelas Waldorf. Baste recordar algo ya mencionado en este trabajo, esto es, que la naturaleza cambiante de los niños en los distintos septenios que fueron establecidos en 1919 es la que sigue guiando los principios educativos y el currículo de las escuelas Waldorf. Del mismo modo, para comprender que entrado el siglo XXI existen 1026 escuelas Waldorf y 2000 jardines de infancia repartidos por los cinco continentes, resulta ineludible detenerse en los distintos periodos de expansión que se han producido desde la fundación de la primera escuela Waldorf en Stuttgart. En función de lo expuesto en este texto se puede observar que éste ha sido un proceso que



no ha estado al margen de los acontecimientos políticos y económicos que marcaron la historia de Europa en el siglo XX.

Este recorrido histórico y teórico, en última instancia, devuelve la imagen no sólo de un movimiento en expansión, sino también de una propuesta educativa alternativa a la que predomina en los sistemas educativos de occidente. Y es que la creciente demanda de escuelas Waldorf al igual que de aquellas propuestas pedagógicas que se distancian de las prácticas más convencionales, parece ser un síntoma evidente de que un elevado número de familias está buscando una educación alternativa a la oficial. Este hecho bien puede responder a la percepción cada vez más compartida y dilatada en el tiempo de que la educación en su versión más tradicional no está sabiendo dar respuesta a aquello que la sociedad espera de sus instituciones educativas. Una sensación de desencanto que demanda tanto un cuestionamiento profundo de las bases sobre las que se sustenta la educación institucional, como de un estudio detenido de propuestas alternativas existentes con un amplio recorrido histórico, es el caso de la pedagogía Waldorf.

## 6. Referencias bibliográficas

- Barnes, H. (1992). The origins of the Waldorf Movement and its current challenges. *Renewal, a Journal for Waldorf Education*, 1, 4-7.
- Uwe Wener y Bodo von Plato, (2001). Waldorf education: expansion in the twentieth century en, *Waldorf education Worldwide*. Berlín: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 24-31.
- Crottogini, R. (2004). *La tierra como escuela*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Easton, S. C. (1984). *El hombre y el mundo a la luz de la antroposofía*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Esterl, D. (2006). *Die Erste Waldorfschule. Stuttgart. Uhlandshöhe*. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.
- Hobsbawn, E. (1987). *The age of empire 1875-1914*. London: Weinenfeld and Nicolson.
- Lachman, G. (2012). *Rudolf Steiner*. Girona: Atalanta.
- Louzao Villar, J. (2008). Los idealistas de la fraternidad universal. Una aproximación a la historia del movimiento teosófico español (1890-1939). *Historia Contemporánea*, 37, pp. 501-529.
- Molt, E. (1991). *Emil Molt and the beginnings of the Waldorf School Movement. Autobiographical sketches*. Edinburgh: Floris Books.

- Rawson, M. y Richter, T. (2000). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. London: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Steiner, R. (1985). *Anthroposophical Leading Thoughts*. Recuperado el 25 de marzo de 2013, <<http://www.esonet.org>>
- Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y condiciones vitales de la educación*. Recuperado el 3 de marzo de 2013, <<http://peuma.unblog.fr/files/2012/07/Steiner-La-educacion-del-ni%C3%B1o-desde-la-antroposofia.pdf>>
- Steiner, R. (1997). *El curso de mi vida*. Buenos Aires: Epidauro.
- Steiner, R. (2012). *La educación y la vida espiritual de nuestra época*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Uhrmacher, B. (1995). Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25, 4, 381-406.

# **El rescate de la utopía educativa: perspectivas de América Latina**

**Guillermo Ruiz**

e-mail: [g Ruiz@derecho.uba.ar](mailto:g Ruiz@derecho.uba.ar)

*Universidad de Buenos Aires / CONICET. Argentina*

No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de cosas, establece con ellos una relación permanentemente dialógica (Paulo Freire, 1982).

Pensar en América Latina y en el desarrollo de los movimientos de reforma de educación nos permite ubicar allí a una de las propuestas pedagógicas más originales desarrolladas en el siglo pasado pero que mantiene vigencia aún en el presente, no sólo en la región ya que posee una proyección internacional: la pedagogía del oprimido de Paulo Freire.

Sin embargo su impacto histórico y contemporáneo no ha sido homogéneo en la región. Quizás ello en parte se explica porque la situación educativa en América Latina ofrece grandes contrastes. Por un lado, la persistencia de desigualdades educativas dada la pobreza estructural, la desigualdad social, la exclusión por razones geográficas, de género, étnicas. Todo lo cual se explica por los modelos de desarrollo económico y su situación de dependencia en el marco de la división internacional de trabajo en el contexto de globalización. Por otro lado, el aumento en los últimos años de algunos indicadores de cobertura de los sistemas educativos de la región así como la mejora de otros relativos al rendimiento interno de la educación formal.

En este trabajo se analiza la filosofía política de la educación de Freire a la luz de su obra cumbre: *Pedagogía del Oprimido*. Se plantean y analizan sus principios básicos que sienta su propuesta educativa. Con esta tarea se pretende elucidar la vigencia que presenta la pedagogía de Freire y su apuesta utópica a la educación como práctica de liberación. Finalmente, se la vincula con la reforma educativa de Bolivia ya que podría constituir una apuesta reformista en clave freireana revisada.

## **1. Introducción: miradas generales y parciales sobre la educación latinoamericana**

La situación educativa en América Latina ofrece grandes contrastes. Por un lado, la persistencia de desigualdades educativas dada la pobreza estructural (que afecta al 41 % de los latinoamericanos), la desigualdad social, la exclusión por razones geográficas, de género, étnicas. Todo lo cual se explica por los modelos de desarrollo económico y su situación de dependencia en el marco de la división internacional de trabajo en el contexto de globalización. Por otro lado, el aumento en los últimos años de algunos indicadores de cobertura de los sistemas educativos de la región así como la mejora de otros relativos al rendimiento interno de la educación formal (repetición, sobre-edad). Asimismo, los esfuerzos de algunos gobiernos se han reflejado en cambios normativos para la ejecución de reformas que ampliaron los rangos de estudios obligatorios, aunque dichos esfuerzos no siempre lograron alcanzar los objetivos fijados en las leyes educativas.

Estas acciones han dado lugar a ciclos de reformas educativas que permiten identificar diversos modelos de desarrollo educativo no siempre congruentes dentro los países que los han ejecutado ni tampoco entre los diferentes países latinoamericanos. Así, en el marco de procesos de reforma estructural del Estado durante los años noventa se implementaron políticas de descentralización y desregulación que han afectado a la educación pública (particularmente a la universitaria) y se han introducido nuevos mecanismos de regulación a través de la evaluación de la calidad educativa. En la década pasada, se iniciaron nuevos procesos de reforma educativa en varios países que dieron lugar otras experiencias, algunas muy originales como el caso de Bolivia.

De todos modos, pensar en América Latina y en el desarrollo de los movimientos de reforma de la educación nos permite ubicar allí a una de las propuestas pedagógicas más originales desarrolladas en el siglo pasado pero que mantiene vigencia, no sólo en la región ya que posee una proyección internacional: la pedagogía del oprimido de Paulo Freire

(1921-1997). En este trabajo se analiza la filosofía política de la educación de Freire a la luz de su obra cumbre: *Pedagogía del Oprimido*. En primer lugar se destacan algunas de las transformaciones recientes de los sistemas educativos de la región. Posteriormente, se plantean y analizan sus principios básicos que sientan la propuesta educativa de Paulo Freire. Con esta tarea se pretende elucidar la vigencia que presenta la pedagogía de Freire y su apuesta utópica a la educación como práctica de liberación. Finalmente, se la vincula con la reciente reforma educativa de Bolivia ya que podría constituir una apuesta reformista en clave freireana revisada.

## **2. Los ciclos de reforma educativa en la región**

Resulta necesario destacar que los países latinoamericanos han instrumentado importantes procesos de reformas educativas para el conjunto de sus sistemas nacionales de educación a partir de la década de 1980. Esas reformas se realizaron en el marco de un debate político pedagógico que promovía una serie de conceptos muy similares a los discutidos en varios países desarrollados, tales como: calidad y eficiencia en educación. Aunque en América Latina el contexto de aplicación de esos conceptos fue diferente, sin embargo gracias a la vaguedad conceptual asociada con ellos fue factible su inclusión en el debate político educativo que dio lugar a los procesos de reforma educativa en la región, los cuales llevaron a la reconfiguración de los sistemas nacionales en varios aspectos sustantivos.

Las reformas educativas en América Latina se instalaron luego de décadas de ausencia de la discusión en torno a la educación como parte sustantiva de la agenda pública de los estados latinoamericanos. Quizás el último período donde la educación había adquirido centralidad en las políticas públicas fue el de los años correspondientes al predominio de la planificación integral de la educación (década de 1960). Desde entonces, estuvo ausente como una política central. Al contrario, su desarrollo se vio desacelerado, decayó el nivel de formación que se obtenía en la educación y el financiamiento del sector fue uno de los más afectados por las crisis económicas recurrentes que afectaron a la región. La educación, ante la falta de promoción desde las políticas públicas, había perdido prestigio social y eficacia respecto a los logros educativos de la población escolar. Su rendimiento interno tampoco resultaba eficaz, según lo demostraban los indicadores relativos al fracaso escolar (abandono, repetición, por mencionar solamente un par de los más ilustrativos)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Entre otros, pueden consultarse los siguientes trabajos: Randall & Anderson (eds): *Schooling for success. Preventing repetition and dropout in Latin American primary schools* (New York: M.E. Sharpe Inc.; 1999); Braslavsky & Cosse: *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones* (Santiago de Chile: PREAL; 1997); CEPAL-UNESCO: *Educación y*

Ante este contexto, propio de finales de la década de 1970 y de la de 1980, que sin duda presentaba especificidades particulares según cada caso, los países latinoamericanos comenzaron a realizar reformas educativas a través de la sanción de legislación general para regular el conjunto de la educación formal. Vale aclarar que fue durante la década de 1990 que la mayoría de los países aprobaron leyes educativas generales o bien específicas para niveles o sectores.

De todos modos, no sería correcto hablar de un movimiento de reforma convergente, en cuanto al ritmo temporal, como el evidenciado en los países europeos. Ello se debe a los diferentes contextos políticos que se manifestaban en la región hacia, por ejemplo, el año 1980. Por ese año había en América Latina países con regímenes democráticos consolidados, como Venezuela, otros con regímenes cuasi-democráticos que pervivieron muchos años más, como el de México y otros donde se evidenciaban regímenes de terrorismo de Estado como el argentino y el chileno. Así la transición democrática en la región ocurrida durante los años ochenta fue dispar en sus tiempos y significó cuestiones diferentes en cada caso nacional, en función de las condiciones de desarrollo de las fuerzas políticas democráticas nacionales. Por eso las reformas educativas de cada país se dieron en momentos diferentes e implicaron acciones distintas para modificar los sistemas nacionales de educación<sup>2</sup>.

En general podría sostenerse que si bien estas leyes educativas no cumplen las mismas funciones en todos los países, han tratado de regular de manera diferente el rol que el Estado nacional tenía en la promoción de la educación y su administración. En esta legislación se presentaba una participación más dinámica de la población local en la gestión del servicio educativo ya que se garantizaba la organización institucional descentralizada y, paralelamente, se introducían mecanismos de evaluación de la calidad educativa.

Esto puede ser entendido como parte de las modificaciones acontecidas en el papel del Estado como articulador de la sociedad. En la década

---

*conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Santiago de Chile: CEPAL-OREALC; 1992); Gajardo: *Reformas educativas en América Latina: balance de una década* (Santiago de Chile: PREAL; s/f).

<sup>2</sup> Las leyes educativas de reforma, que sancionaron los países latinoamericanos a partir de la década de 1980, datan de los siguientes años: Venezuela sancionó la Ley Orgánica de Educación en 1980, aunque la reglamentó en 1986; Ecuador sancionó la Ley de Educación en 1983; El Salvador sancionó su Ley de Educación en 1990; en Chile se sancionó la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza también en 1990; en México se sancionó en 1993 la Ley de Educación; la Argentina sancionó la Ley Federal de Educación en 1993 y la Ley de Educación Superior en 1995; en Colombia se sancionó la Ley General de Educación en 1994; en Brasil se sancionó la Ley de Directrices y Bases de la Educación en 1996. En general estas leyes de reforma educativa establecieron una prolongación de la cantidad de años de escolaridad obligatoria y de la estructura académica de los sistemas educativos así como la modificación de los currículos funcionales a la nueva estructura. Otro aspecto modificado y muy regulado por estas reformas fue el de formación docente.

de 1990, las políticas de reformas del Estado tendieron a promover un mayor protagonismo de los actores de la sociedad civil en la gestión de los servicios públicos tales como salud y educación<sup>3</sup>. Fue así como se llevaron adelante procesos denominados de descentralización educativa<sup>4</sup>.

Se instaló una nueva concepción de planificación de las políticas públicas y de los servicios sociales, por la que se pasó del eje promotor de las instancias centrales de gobierno a las locales. Este cambio tiene, entre otros, el riesgo de generar o reproducir situaciones de desigualdad social entre las distintas jurisdicciones así como en el interior de éstas de acuerdo con los recursos que dichas poblaciones posean para asumir y ejecutar las funciones descentralizadas. Este nuevo esquema de organización se basa sobre la acción directa de las jurisdicciones y comunidades locales (que debieron asumir el sostenimiento de las instituciones transferidas, que se hallaban ubicadas en su territorio sin pautas específicas para lograr la adecuación de dichas instituciones a la realidad jurisdiccional) y una acción indirecta del Estado nacional de nuevo cuño debido a la instrumentación de políticas públicas de tipo focalizado, esto es, que apuntan al desarrollo de programas y proyectos institucionales y ya no generales para toda la jurisdicción que se trate (Ruiz, 2007).

De esta forma, si se plantea la cuestión relativa a si existe o no una devolución o delegación de facultades a la jurisdicción en estas políticas de descentralización educativa en los países de la región se podría afirmar que, si bien se evidenció cierta delegación de facultades a la jurisdicción, esta transferencia de atribuciones en materia de administración educativa aconteció en contextos sociales desprovistos de antecedentes y recursos para atender uno de los objetivos de esta política educativa: el mejoramiento de la calidad de la gestión, lo que tornó en letra muerta las disposiciones normativas que se orientaban en este sentido.

Si se analizan las políticas de descentralización educativa implementadas en las reformas de los años ochenta y noventa, según se trate el país, y se estudia el esquema de organización institucional surgido a partir de ellas, se podría concluir que éstas dan cuenta de una reestructuración de las relaciones entre el Estado y la sociedad que modifica las siempre

---

<sup>3</sup> Una importante promotora de las políticas de transferencia de servicios sociales (de educación y salud), desde la órbita del gobierno central a las jurisdicciones, se encuentra en las producciones de varios organismos internacionales (tales como el Banco Mundial) que comenzaron a proponer en los años '80 la reforma de la estructura del Estado, en la que se contemplaba la desconcentración, desregulación y descentralización de varias de sus funciones, entre ellas los servicios educativos nacionales. Véase Coraggio & Torres: *La Educación según el Banco Mundial* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997).

<sup>4</sup> En términos estrictos, la descentralización conlleva al reconocimiento de determinadas atribuciones y competencias a organismos o instancias de gobierno que no dependen jurídicamente del Estado central. Debido a esto es que los organismos descentralizados poseen personalidad jurídica propia, así como presupuesto y normas particulares que regulan su funcionamiento.

fluctuantes fronteras entre lo público y lo privado. La peculiaridad de esta modificación de la organización institucional, operada a partir de los años noventa en los países de la región, estuvo dada por el substantivo cambio que sufre el papel del Estado en materia educativa, el cual pasa a ser considerado como Estado promotor.

Este esquema de gobierno de la educación, donde el Estado adopta un rol subsidiario en el sostenimiento de la oferta pública de educación (con los riesgos que ello conlleva en términos de las situaciones de desigualdad educativa), reserva una fuerte injerencia al poder político de turno, en el plano normativo, en la direccionalidad de la política educativa pero al mismo tiempo genera una significativa pérdida de control y de gobierno efectivo sobre el sistema al incrementarse su fragmentación inter-jurisdiccional e inter-sectorial. El mecanismo central de este nuevo tipo de regulación estuvo dado por las políticas de evaluación de la calidad educativa, que aparecieron en la región como la contra-cara necesaria de la descentralización educativa de los niveles de educación básica, media y superior.

De esta forma, la evaluación educativa irrumpió en la agenda política educativa como medio para el mejoramiento de la educación y para la regulación de los sistemas educativos nacionales. A su vez, los sistemas educativos adquirieron en el marco de estas reformas grados mayores de descentralización de la gestión y se promovió así una delegación de las responsabilidades aunque de manera conflictiva debido a la resistencia de los actores involucrados y de los gobiernos jurisdiccionales para aceptar la responsabilidad de la gestión de servicios que estaban desfinanciados<sup>5</sup>.

### **3. Justificaciones ideológicas de las reformas: ausencias de utopías educativas**

A partir de la década de 1980, con diferentes ritmos y matices en los procesos de reforma, se iniciaron en América Latina una serie de transformaciones estructurales del Estado que estuvieron encuadradas en reconversiones de la moderna derecha. En tal sentido, la corriente económica denominada neoliberalismo y su expresión institucional: el Estado neoliberal hicieron irrupción en la región. Ambos términos han sido utilizados para designar esa forma de Estado que había surgido en la región que resultaba muy similar en sus proyectos políticos a las experiencias de

---

<sup>5</sup> Véase entre otros los siguientes trabajos: Oszlak: "Estado y Sociedad: Las nuevas fronteras (Trabajo presentado a la Conferencia Internacional: *El Rediseño del perfil del Estado para el desarrollo socioeconómico y el cambio*, organizada por el Instituto Internacional de Ciencias Administrativas, Toluca, México, 1993); Oszlak: *Diagnóstico estratégico para la Reforma del Estado en América Latina: orientaciones, metodologías e instrumentos* (Mimeo, Buenos Aires, 1992).



gobiernos de la moderna derecha, como los de Margaret Thatcher y John Major en Inglaterra, Ronald Reagan en los Estados Unidos y Brian Mulroney en Canadá. La primera experiencia significativa del neoliberalismo implementada en América Latina fue dada por el programa económico neoliberal llevado adelante en Chile luego de la caída del gobierno de Salvador Allende (ocurrida en 1973) bajo la dictadura del General Pinochet. Posteriormente, los modelos de (libre) mercado implementados por los gobiernos de Carlos Saúl Menem en la Argentina, de Fernando Collor de Mello en Brasil y de Carlos Salinas de Gortari en México representaron, con las particularidades nacionales, otros casos de modelos neoliberales.

Estos gobiernos han promovido las nociones de apertura de los mercados, el libre cambio, la reducción del sector público, la disminución de la intervención estatal en la economía y la desregulación de los mercados. En el contexto de los países en desarrollo, el neoliberalismo ha estado asociado filosófica e históricamente con los programas de ajuste estructural, ya sea que se traten de casos promovidos localmente o bien que hayan respondido a presiones internacionales (Mora Ninci y Ruiz, 2008). El ajuste estructural fue definido como un conjunto de programas, políticas y condicionamientos que son recomendados por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otras organizaciones financieras. A pesar de que el Banco Mundial distingue entre estabilización, ajuste estructural y políticas de ajuste, la misma institución reconoce que el uso de estos términos es «imprecisa e inconsistente»<sup>6</sup>. Estos programas de estabilización y ajuste han dado lugar a un variado número de recomendaciones de política (pública), las cuales incluyen la reducción del gasto del Estado, la devaluación de la moneda para promover las exportaciones, la reducción de los aranceles a las importaciones y el incremento del ahorro público y privado.

Las premisas del Estado neoliberal pueden ser sintetizadas como sigue: la racionalidad política del Estado neoliberal incluye una mixtura de teorías y grupos de interés que están constituidos por una economía de la oferta (supply-side), el monetarismo y los sectores del neoconservadurismo cultural, grupos todos opositores a las políticas redistributivas del Estado de Bienestar y preocupados por el déficit fiscal<sup>7</sup>. En otras palabras,

---

<sup>6</sup> Citado por Joel Samoff en "More, Less, None? Human Resource Development: Responses to Economic Constraint" (trabajo inédito, Palo Alto, CA: Junio de 1990), p. 21.

<sup>7</sup> Un aspecto central del modelo es la drástica reducción del sector estatal, especialmente a través de la privatización de las empresas públicas, la liberación de las políticas salariales y de los precios y la reorientación de la producción industrial y agrícola a través de las exportaciones. En el corto plazo, el objetivo de este paquete de políticas es reducir el tamaño del déficit fiscal, de la deuda pública, de la inflación, de las tasas de cambio y de las tarifas. En el largo plazo, el ajuste estructural está basado sobre la premisa de que la exportación constituye la bisagra para el desarrollo. Por ende, el ajuste estructural y las políticas de estabilización apuntan hacia el libre intercambio internacional y a la reducción de las distorsiones en las estructuras de precios, alejándose del proteccionismo y facilitando la influencia del mercado en las economías latinoamericanas (Mora Ninci y Ruiz, 2008).

es una alianza contradictoria. Estos modelos de Estado han sido una respuesta a las crisis fiscales y de legitimación (real o percibida) del Estado. En este modelo culturalmente conservador y económicamente liberal, el Estado, la intervención estatal y las empresas estatales son parte del problema y no parte de la solución. Según la ideología neoliberal, el mejor Estado es aquel que tiene un gobierno reducido.

Las premisas prevalecientes para la reestructuración económica del capitalismo avanzado y las premisas del ajuste estructural resultaron altamente compatibles con los modelos neoliberales. Estos implicaron en los países América Latina que adoptaron programas de: reducción del gasto público; eliminación de programas considerados como «gastos»; privatización de empresas públicas; mecanismos de desregulación para evitar cualquier forma de intervención estatal. Junto con lo mencionado anteriormente, también el Estado neoliberal propuso una menor participación en la provisión de los servicios sociales (incluyendo educación, salud, pensiones y jubilaciones, transporte público y vivienda) y que estos servicios deberían ser privatizados. La noción de lo «privado» (y de las privatizaciones) ha sido glorificada como parte del libre mercado. Esto ha implicado la total confianza en la eficiencia de la competencia debido a que las actividades del sector público o estatal son consideradas como ineficientes, improductivas y, socialmente, una pérdida de dinero. En contraposición, el sector privado es concebido como eficiente, efectivo, productivo y responsable. Esto se debe a su naturaleza menos burocrática que le otorga la flexibilidad necesaria para adaptarse a las transformaciones acontecidas en el mundo moderno.

En este contexto de reforma del Estado, la modificación en el esquema de la intervención estatal fue definida funcional y diferencialmente de acuerdo con el poder de presión del consumidor, la cual promueve las políticas de solidaridad entre los sectores más pobres de la sociedad así como a la vez subsidia la transferencia de recursos de los sectores medios y dominantes, incluyendo aquellos quienes están definitivamente en contra del proteccionismo.

Ha sido pues en este contexto de reforma que a partir de la década de los noventa se ejecutaron políticas de reforma educativa en América Latina que supusieron cambios sustantivos en la organización institucional de los sistemas escolares latinoamericanos. Si en la década de 1980 sólo tres países aprobaron leyes generales de educación, en la década siguiente doce países promulgaron legislación educativa de reformas de sus respectivos sistemas escolares.

Sin considerar los contextos de reforma de cada uno de los casos mencionados, es evidente la fuerte modificación que sufrió el andamiaje

jurídico normativo de la educación en América Latina en la década anterior. En los procesos de reformas educativas, durante la década de 1990, se evidenció la fuerte presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, para que ejecutaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado, de acuerdo con las premisas del neoliberalismo. En tal sentido, se llevaron a cabo procesos de descentralización educativa, de evaluación de la calidad y de modificaciones curriculares. De todos modos, las consecuencias sociales más generales que tuvieron las políticas de reforma del Estado, con la orientación adoptada por los gobiernos latinoamericanos, han dejado como resultado un aumento de la brecha social dentro de los países de la región, que dieron lugar a niveles mayores de conflicto y protesta social que aflorarían en la primera década del siglo XXI. La educación reformada en los años noventa se vio altamente afectada por el incremento de las desigualdades sociales, las nuevas formas de exclusión social (que se sumaron a la estructurales e históricas) así como la consecuente crisis de cohesión social.

A partir de la primera década del siglo XXI los países de la región comenzaron a aprobar con diferentes matices nuevas leyes orgánicas de educación, en algunos casos para enmendar leyes que no fueron derogadas (El Salvador, Guatemala) pero otras directamente derogaron el marco legal preexistente (Argentina, Bolivia, Chile).

Ahora bien, antes de profundizar el análisis de la reforma cabe preguntarse ¿qué lugar tiene la utopía educativa y su promoción en contextos de desigualdad social como los latinoamericanos? ¿Es posible el desarrollo de propuestas educativas que supongan un cambio en la organización de los sistemas escolares que resguarden la cohesión social y promuevan la humanización de las prácticas educativas? La región, a pesar de su histórica desigualdad en su estructura social y del desarrollo desigual de sus sistemas educativos, ha sido el ámbito en el cual se desarrolló una propuesta pedagógica que entendemos mantiene vigencia en la actualidad, al menos en sus postulados básicos y para contextos sociales como el latinoamericano. Nos referimos a la pedagogía del oprimido de Paulo Freire.

#### **4. El lugar de la utopía en la pedagogía de Paulo Freire**

Analizar el trabajo de Freire supone realizar una contextualización histórica para poder comprender su sentido y alcance. Su trabajo estuvo estrechamente vinculado con los movimientos cristianos de base que aparecieron alrededor del Segundo Concilio Vaticano, en la segunda mitad de

la década de 1950. Las opciones que se presentaron para los cristianos fue el trabajo con los jóvenes o bien con los pobres. Los cristianos con influencias marxistas y con orientaciones hacia el trabajo social se inclinaron a trabajar con los pobres, mientras que los sectores más vinculados con las autoridades eclesiásticas lo hicieron con los jóvenes. El trabajo de Freire se ubicó en la primera de estas opciones.

La obra de Freire debe ser comprendida en el contexto político institucional de algunos países América Latina durante la década de 1960, que se caracterizó por la inestabilidad, los golpes de Estado y el inicio de gobiernos dictatoriales que se prolongaron por varios años e incluso décadas:

- Brasil: tuvo un golpe de Estado en 1964; la dictadura militar se extendió hasta 1985.
- Bolivia: en 1964 se produjo un golpe de Estado y se inició un período de gobierno de facto que se extendió hasta 1982.
- Chile: el golpe de Estado se produjo en 1973 y el dictador Augusto Pinochet estuvo a cargo del gobierno hasta 1990.
- Argentina: tuvo dos golpes de Estado, uno 1966 y otro en 1976; por lo que gobiernos dictatoriales se extendieron entre los años 1966-1973 y 1976-1983; este último período fue dramático en términos de terrorismo de Estado y violación sistemática de derechos humanos.
- Uruguay: los militares llevaron adelante un golpe de Estado en 1973 y la dictadura se extendió hasta 1984.
- Paraguay: tuvo un gobierno, cívico militar, surgido del fraude electoral, con el mismo dictador entre los años 1954 y 1989.

Freire (que era profesor en la Universidad de Recife) sostiene que la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Trabajó en el nordeste de Brasil hasta 1964 y luego en Chile. En su método, la oralidad adquiere centralidad ya que refleja el fundamento de toda su praxis: la convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con otros, dando centralidad a la idea de *educación como diálogo*, que se opone a la educación bancaria que ha caracterizado a la escuela tradicional por ser monologal.

El cristiano militante Freire cuando habla de libertad, de justicia y de igualdad cree en estas palabras cuando éstas estén encarnando la realidad de quienes las pronuncia. Sólo entonces las palabras no son vehículos de ideologías alienantes sino que se convierten en *palabras generadoras* (tema generador en su pedagogía), en instrumentos de transformación auténtica, global del ser y de la sociedad<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Entre los resultados más notorios de la pedagogía de Freire se destacaba el que en 45 días un iletrado aprendía a decir y escribir su palabra. La caída del gobierno de Goulart en 1964 por el golpe

Las formas tradicionales de alfabetización le parecieron insuficientes a Freire ya que poseían dos defectos: se prestan a la manipulación del educando y terminan «domesticando» al analfabeto en lugar de hacer de él un ser libre. Critica la concepción ingenua de analfabetismo: se la encara como un absoluto en sí, o una hierba dañina que necesita ser erradicada (de allí la expresión de erradicación del analfabetismo), por lo que suele aparecer como un mal de los pueblos, de su incapacidad, de su poca inteligencia y aún de su apatía. Según Freire (concepción crítica del analfabetismo) lo considera una explicitación fenoménica reflejo de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado.

Para Freire, alfabetizar supone concientizar, ya que la conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Por ende, enseñarle a leer y escribir implica darle un simple mecanismo de expresión. Cabe procurar en el estudiante un proceso de concientización, es decir, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en la realidad socio-cultural como sujeto de su historia y de la historia. Ello significa un cambio de mentalidad que implica comprender acabadamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad, la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades y también supone poder llevar adelante una acción eficaz y transformadora. El proceso permite así tomar conciencia de la dignidad de uno: una praxis de la libertad.

La educación que propone Freire es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Coloca al educando como «hombre-mundo», como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. Por ello es que su pedagogía es una pedagogía del oprimido que supone una práctica de libertad, postula modelos de ruptura, de cambios y transformación total.

La alfabetización supone una investigación previa que explora el universo de las palabras habladas en el medio cultural del alfabetizando. De ahí se extraen los vocablos de más ricas posibilidades fonémicas y de mayor carga semántica. Ello no sólo permite un rápido dominio del universo de la palabra escrita sino también el compromiso eficaz («engajamento») de quien los pronuncia, con la fuerza pragmática que instaura y transforma el mundo humano. Esas palabras son «generadoras» porque, a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo del vocabulario del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos,

---

de Estado abortó el trabajo en Brasil y dio lugar a su exilio, primero en Bolivia (por poco tiempo) y luego en Chile donde trabajó durante 5 años. En 1969 obtuvo un cargo como profesor visitante en la Universidad de Harvard.

que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas. Tales significaciones son codificadas plásticamente en cuadros, dispositivas, entre otras, de la experiencia vivida del alfabetizando, pasan al mundo de los objetos. Él gana distancia para ver su experiencia, «ad-mira». En ese mismo instante, comienza a decodificar. La decodificación supone el análisis y consecuente reconstitución de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá de la inmediatez de la experiencia. La conciencia se hace crítica.

Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra con él, reencontrándose *con* los otros y *en* los otros, compañeros de su pequeño «círculo de cultura». Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y de la coincidencia de las intenciones que se objetivan surge el *diálogo* que critica y promueve a los participantes de ese círculo. Juntos recrean críticamente su mundo: lo que antes los absorbía, ahora lo pueden ver al revés. En este círculo de cultura se aprende en reciprocidad de conciencias.

En este proceso la respectiva *palabra generadora* puede ser, ella misma, objetivada como combinación de fonemas susceptibles de representación gráfica. El alfabetizando sabe ya que la lengua también es cultura, de que el hombre es sujeto: se siente desafiado a develar las razones de su constitución a partir de la construcción de sus palabras. En esta instancia, el grupo decodifica varias unidades básicas, codificaciones sencillas y sugestivas, que dialógicamente decodificadas, van redescubriendo al hombre como sujeto de todo proceso histórico de la cultura y, objetivamente, también de la cultura letrada.

Así, al objetivar una palabra generadora (primero entera y luego descompuesta en sus elementos silábicos) el alfabetizando ya está motivado para no sólo buscar el mecanismo de su recomposición y de composición de nuevas palabras, sino también para escribir su pensamiento. Buscará nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria sino para decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia y pensar al mundo para juzgarlo.

El método de Freire coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder *decir* su palabra y así atravesar como protagonista toda la empresa educativa, de manera permanente, nunca acabada, instaurando el mundo en el que él se humaniza, humanizándolo. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo y sus principios fundan toda la pedagogía desde la alfabetización inicial hasta los más altos niveles del conocimiento.

Según Freire, la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la *praxis* constitutiva del mundo humano; reflexión que también es *praxis*. Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, descodificándolo críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia.

Por eso para Freire, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras sino a decir su palabra, creadora de la cultura. La palabra es un lugar de encuentro, implica el diálogo que permite el reconocimiento de las conciencias, el reencuentro y también el reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora. La alfabetización es la toma de conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano. Aprender a leer es aprender a decir su palabra (creadora). Se trata pues de un método de cultura popular: da conciencia y politiza. Pero no absorbe lo político en lo pedagógico. Distingue la pedagogía de la política, pero en la unidad del mismo movimiento en el que el hombre se historiza y busca reencontrarse, esto es: busca ser libre. En contextos de dominación, para decir su palabra el hombre tiene que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que retienen y niegan la palabra a los demás es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es la *pedagogía del oprimido*.

La filosofía política de la educación de Paulo Freire ha sido sumamente influyente en la constitución de muchos de los más innovadores aspectos de las pedagogías críticas, no sólo de América Latina sino de todo el mundo. Freire ha unido magistralmente los niveles de totalidades e individualidades vinculando las estructuras con la acción en una sociología del conocimiento y de la educación, ha trabajado siempre sobre dos líneas diferentes de desarrollo teórico: una que involucra la teoría de la agencia y una perspectiva histórica que enfatiza la dialéctica de los individuos y las estructuras en la producción de los estamentos materiales y simbólicos de la vida social.

Como el propio Freire reconoce, su entendimiento de la relación entre subjetividad y poder sustenta alguna semejanza respecto de ciertas posturas del pensamiento post-estructuralista (Freire, 1992). Para Freire, el conocimiento es una construcción social, un proceso y no meramente un producto. Por ende, el conocimiento visto en términos de una dialéctica de oposiciones constituye una posición contraria al idealismo tradicional y a la epistemología positivista<sup>9</sup>. Consecuentemente, la pedagogía de Freire surgió en América Latina como una crítica tanto al paradigma educativo tradicional (autoritario) como a su desafío en la región, la pedagogía

---

<sup>9</sup> Utilizamos el término epistemología por su conveniencia. No obstante, el análisis de Freire constituye más que nada una teoría del conocimiento en general y no una teoría del conocimiento científico (es decir, una epistemología) en particular.



positivista, la cual estaba ganando terreno en América Latina durante los años cincuenta y sesenta<sup>10</sup>.

Mientras el Estado y las escuelas públicas constituían instituciones de mediación y control, los pedagogos de la liberación han desarrollado una hermenéutica de la sospecha de la escolaridad. Más de treinta años implementando los esquemas pedagógicos y políticos de Freire en América Latina y otros lugares han conducido más al diseño de aventuras educativas no formales y a organizaciones no gubernamentales (ONGs) que al trabajo dentro de las escuelas u otras instituciones estatales.

El avance de la noción de *escolarización pública popular*, sostenida por pedagogos freireanos, ha tenido lugar en las últimas tres décadas en los debates sobre la autonomía escolar en Brasil (Freire, 1993; Gadotti, 1990). Asimismo, la recepción de Freire en los Estados Unidos ha sido objeto de serios cuestionamientos acerca de las limitaciones y posibilidades de los modelos freireanos en la escuela pública (McLaren y Lankshear, 1994). No sorprende que muchos de los representantes de esta pedagogía hayan trabajado, política y profesionalmente, dentro de partidos políticos, universidades y centros de investigación así como también con organizaciones originadas o vinculadas con las iglesias.

La propuesta de Freire fue definida, varias décadas atrás, a partir de la palabra portuguesa «conscientização». Este término, popularizado por Freire en los ambientes educativos, ha sido traducido al inglés como «conscientization» o «critical consciousness» (conscientización o conciencia crítica en español), el concepto fue definido por Torres (1991) de la siguiente manera:

«Con la expresión francesa ‘prise de conscience’, tomar consciencia de algo, hace referencia a una forma normal de ser un ser humano. La conscientización es algo que va más allá de ‘prise de conscience’. Es algo que comienza a partir de la habilidad de apropiación, de la toma de ‘prise de conscience’».

Es algo que implica analizar. Es un tipo de lectura del mundo rigurosamente, o casi rigurosamente, desarrollada. Es la forma de leer cómo la sociedad trabaja. Es la forma de entender mejor el problema de los intereses, la cuestión del poder. Cómo obtener poder y lo que significa no tenerlo. En suma, la conscientización implica una lectura más profunda de la realidad y [del] sentido que va detrás del sentido común (Torres, 1991).

Las implicancias de la propuesta de Freire para la escolarización son

---

<sup>10</sup> La visión positivista o lógica-empirista de las humanidades está basada sobre diversas premisas, tales como: (1) las nociones de que una teoría y la ciencia pueden ser definidas de una forma unitaria; (2) las ciencias humanas están básicamente basadas sobre un modelo de las ciencias naturales; (3) por ende, se deben apoyar sobre la experimentación (o cuasi-experimentación) y en la cuantificación; y (4) las ciencias humanas se basan sobre explicaciones causales, frecuentemente conectadas a modelos matemáticos o a la manipulación de análisis estadísticos.



innumerables; considérese, por ejemplo, la idea de extraer a partir de las necesidades de la comunidad el material primario para el diseño del vocabulario de programas de alfabetización. Implementar un currículum así, basado en la comunidad, en el salón de clases o desarrollar una pedagogía como una política cultural daría lugar, simultáneamente, a un debilitamiento del poder de los *expertos en currículum*, de los administradores educativos y de la burocracia estatal, devolviéndoles a los órganos tradicionales de docentes, como individuos, el control sobre lo que acontece en el aula. Sin embargo, debido a que el control de los docentes entraría en contradicción con los intentos de controlar el currículum y las prácticas escolares por parte de otros segmentos de la sociedad civil (grupos de interés, grupos de negocios, movimientos sociales), o por parte de algunos estamentos del estado, la promoción de la autonomía docente y su control sobre el currículum requeriría, eventualmente, un reacomodamiento en la organización y administración escolar. Más aún, en el contexto de los debates entre la excelencia educativa para la competitividad internacional versus la igualdad de oportunidades educativas o propuestas que apuntan a adaptar las escuelas a las necesidades de la industria y el mercado, la agenda de la pedagogía de la liberación sería disruptiva de cualquier «ethos» escolar basado en las premisas de la cultura corporativa y el discurso técnico de la gestión (Mora Ninci y Ruiz, 2008). La discusión precedente ilumina la importancia que tiene el entendimiento de la filosofía política de la educación desarrollada por Freire y, particularmente, sus raíces teóricas. ¿Qué fue lo que ha hecho tan contemporánea y universal a la filosofía política de la educación de Freire, ubicando a él y a algunos de los *temas generativos*, surgidos de su método, en el centro de los debates educativos de la pedagogía crítica en las últimas décadas?

Influido por el trabajo de psicoterapeutas tales como Franz Fanon y Eric Fromm, Freire sostiene en su libro *Pedagogía del Oprimido*, que pocas relaciones humanas interpersonales están exentas de algún tipo de opresión en cuestiones de raza, clase o género, la gente tiende a ser perpetradores y/o víctimas de la opresión. Freire destaca que la explotación de clase, el racismo y el sexismo son las más conspicuas formas de dominación y opresión, pero reconoce que existe opresión además en otros campos, tales como las creencias religiosas o la afiliación política. Su trabajo *Pedagogía del Oprimido* estuvo influido por numerosas corrientes filosóficas que incluyen la fenomenología, el existencialismo, el personalismo cristiano, el marxismo humanista y el hegelianismo. Esta nueva síntesis filosófica apunta a fomentar un diálogo y básicamente un reconocimiento social como una manera de eliminar la dominación y la opresión entre los seres humanos.

Una influencia fundamental en la filosofía de Freire se encuentra en G.W.F. Hegel. Es posible establecer vínculos entre el pensamiento hegeliano y la filosofía política de la educación desarrollada por Freire, especialmente en su trabajo cumbre *Pedagogía del Oprimido*, considerando los temas centrales que constituyen tanto la dialéctica de Hegel cuanto la de Freire, tales como las relaciones entre sujeto y objeto, la noción de auto-consciencia, las relaciones entre la consciencia teórica y práctica y los vínculos entre el yo y la *apetencia* en Hegel, una herramienta que ayudó a Freire a reconocer la lucha de autoconsciencias contrapuestas (Torres, 1976). Otros conceptos hegelianos claves, tales como la noción de dominación, el miedo y la formación cultural, también fueron incorporados como elementos centrales de la filosofía política de la educación de Freire.

La dialéctica de la *Pedagogía del Oprimido* ha estado profundamente influida por la estructura lógica de la dialéctica de Hegel. Sin embargo, la utopía pedagógica y política de Freire ha transformado los principios epistemológicos de la estructura lógica de Hegel, produciendo un «Aufhebung» pedagógico propio a partir de la dialéctica hegeliana<sup>11</sup>. Es una pedagogía liberadora de ambos, del oprimido y del opresor: la verdad del opresor (como diría Hegel) reside en la conciencia del oprimido.

## 5. La reforma educativa de Bolivia: principios freirianos junto con apuestas utópicas

En la última década, se puede identificar en Bolivia un proceso de transformación muy original en el contexto de reformas educativas. Difiere principalmente dado que retoma tres ejes fundamentales de la educación de los pueblos originarios de esta región de América del Sur: AMA SUA (no seas ladrón), AMA LLULLA (no seas mentiroso) y AMA KJELLA (no seas flojo).

A diferencia de otros países latinoamericanos, la educación pública en Bolivia tuvo un escaso y errático desarrollo. El rol del Estado que fue predominante en la conformación histórica de los sistemas educativos de Argentina, Chile y Uruguay, por ejemplo, no mostró ninguna prevalencia

---

<sup>11</sup> Hegel propuso la noción de *Aufhebung*, que constituye un concepto central de la dialéctica hegeliana. Esta noción implica tres momentos diferentes vinculados de forma complementaria: en primer lugar "suprimir" (*wegraumen*), en segundo "retener" (*aufbewahren*) y, en tercero, "reemplazo" (*hinaufnehmen*). En otros términos, *Aufhebung* implica un triple acto de negación, preservación y sustitución. Véase Herbert Marcuse: *Ontología de Hegel* (Barcelona: Martínez Roca, 1970); en inglés: *Hegel's Ontology and the Theory of Historicity*, traducción de Seyla Benhabib (Cambridge: MIT Press, 1987); y *Razón y Revolución*, (Caracas: Instituto de Estudios Políticos, 1967); en inglés, *Reason and Revolution: Hegel and the Rise of Social Theory* (New York: Humanities Press, 1968); y Steven B. Smith: *Hegel's Critique of Liberalism* (Chicago: University of Chicago Press, 1989).

en el caso de Bolivia. Al contrario, la desatención de la educación por parte de los grupos dirigentes, generó altas tasas de analfabetismo, bajos niveles de cobertura y a la vez la pervivencia de prácticas educativas premodernas. Asimismo se conformaron, con mucha precariedad, escuelas indígenas, entre las que sobresalió, a partir de 1931, la experiencia de la Escuela Ayllu en Warisata (que llegó a contar con 898 entre los años 1936 y 1943), las que estaban basadas en valores de reciprocidad, solidaridad; modelo comunitario.

La reforma educativa del año 1994 se encuadró en la ley 1565 y si bien dispuso la incorporación de un enfoque intercultural y la modalidad bilingüe, éste no se cumplió. Un dato adicional fue que también introdujo la educación religiosa en establecimientos públicos. Por lo demás, se asemejó a las reformas de otros países de la región, con su apuesta a la evaluación de la calidad educativa. Persistieron la desigualdad y la discriminación educativa, en un contexto de reconversión y reforma del Estado impuesta por el neoliberalismo.

La asunción en 2005 de Evo Morales de la presidencia de Bolivia supuso un cambio sustantivo e histórico para el país, ya que inició un proceso de reforma tendente a la conformación de un Estado Plurinacional. El proceso de cambio educativo se inició en el año 2006 y se lo ubicó en correspondencia con el proceso de transformación social. Durante esos años se sentaron las bases teórico-prácticas y se establecieron las normas del nuevo modelo educativo de carácter sociocomunitario productivo, que surgió como respuesta al cambio político que vive el país. Finalmente, en un contexto de alta conflictividad social, en 2010 se aprobó la ley 070, de reforma educativa. Ésta se encuadra a su vez en las bases constitucionales de la educación, que habían sido reformadas en el año 2008. De las cláusulas constitucionales reformadas se destacan las siguientes disposiciones:

- El rescate de memoria histórica de resistencia en el Preámbulo del texto constitucional.
- La construcción de un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario.
- La concepción del pueblo como colectivo que se compone de distintos sujetos con historias e identidades diferentes.
- La existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos / se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado.
- La definición de la democracia como directa, participativa, representativa y comunitaria.

Según las definiciones normativas de 2010, la educación boliviana es entendida como:

- Un derecho humano fundamental, por lo que se convierte en la más alta función del Estado.
- Descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales y culturales, políticas e ideológicas.
- Orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígenas, originarias, afroboliviano y demás expresiones culturales del Estado Plurinacional boliviano.
- Laica, gratuita y obligatoria, intracultural, intercultural y plurilingüe.

Según las políticas educativas instrumentadas, se promueve el fortalecimiento y desarrollo de la heterogeneidad de las culturas. Por lo que el curriculum es concebido como una construcción colectiva, tomando en cuenta criterios territoriales, culturales, lingüísticos de carácter local, regional y nacional.

Como puede observarse en esta somera descripción de las disposiciones constitucionales y normativas de la reforma boliviana, es posible identificar en ellas muchas orientaciones para el cambio educativo que pueden ser interpretadas en clave freiriana. La apuesta a la historia, al contexto familiar y comunitario y la centralidad del lenguaje a través de la recuperación de las lenguas autóctonas como lenguajes vehiculares de la educación formal.

Sin embargo, podríamos afirmar que algunas de las políticas curriculares aparecen como fuertemente disruptivas e incluso con la propuesta original de Freire. La construcción colectiva del curriculum a partir de criterios comunitarios, donde lo precolombino no sólo es tomando en consideración sino reivindicado como eje del proyecto político educativo, constituye una apuesta utópica desafiante, cuestionadora de lo instituido y a la vez convincente. Es difícil evaluar los alcances efectivos que tendrán las políticas derivadas de esta reforma y cuán efectivos e igualitarios serán sus logros. Sin embargo, la originalidad del cambio, en el marco del contexto latinoamericano, constituye un hito en sí mismo para el desarrollo educativo contemporáneo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1969, 1998). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina.
- Freire, P. (1992). Foreword, en McLaren P. y Leonard, P. (editores) *A Critical Encounter*. Londres: Routledge, 10-36.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México, DF: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- Giroux, H. (1985). Introduction to Paulo Freire, en Giroux, H. *Politics of Education*. South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, xi-xxv.
- Imen, P. (2010). *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político educativas*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Macedo, D. y Freire, P. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Mass: Bergin and Garvey.
- McLaren P. y Lankshear, C. (1994). *Politics of Liberation: Paths from Freire*. Londres: Routledge.
- Mora Ninci, C. y Ruiz, G. (2008). *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nassif, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980), en Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J. C. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD / Kapeluz.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos Aires: Cincel / Kapeluz.
- Ruiz, G. (2007). *De la planificación integral de las políticas educativas a la evaluación de la calidad del sistema educativo*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*, Año II, 3.
- Torres, C. A. (2001): *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en el mundo globalizado*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina.
- Torres, C. A. (1976). Servidumbre, Autoconciencia, Liberación. La solución dialéctica hegeliana y la filosofía de la alfabetización problematizadora de Paulo Freire. Notas provisionales para su confrontación. *Franciscanum* 18, 54, 405-78



# **Política y sociedad en las aulas. Los movimientos de renovación pedagógica y su proyección educativa durante la transición española a la democracia**

Tamar Groves

e-mail: tamargroves@gmail.com

*Universidad de Extremadura (España)*

Los movimientos de renovación pedagógica son espacios de autoformación constituidos por maestros que creen que su formación específica no les ha preparado para afrontar los retos de la sociedad en el aula. En los años 70 y 80 del siglo XX hubo un auge de iniciativas de este tipo. De hecho se podía hablar, a principios de los 80, de un movimiento consolidado de renovación pedagógica en España. El origen de la recuperación de la renovación pedagógica bajo el régimen franquista se focalizó en Cataluña. Sin embargo, el modelo catalán se extendió y llegó a influir en el trabajo de las aulas en todo el país. La importación de este modelo en Madrid y las implicaciones de su implementación en la capital iluminan cómo los maestros y profesores españoles asumieron la responsabilidad de su formación. Este esfuerzo profesional por perfeccionar su trabajo fue también la expresión de su lucha social por el cambio político del país.

## 1. Rosa Sensat: faro de los movimientos de renovación pedagógica

La primera región en la que se comenzaron a restablecer los movimientos de renovación pedagógica durante el franquismo fue Cataluña. Varios elementos que se salvaron de la opresión intentaron continuar con una variedad de iniciativas pedagógicas, pese a las múltiples restricciones impuestas por el régimen. Las escuelas partidarias de una enseñanza alternativa se toparon con un problema: la formación de los maestros jóvenes que reclutaban para el trabajo no los había provisto de las herramientas necesarias para llevar a cabo proyectos educativos especiales. En el marco de sus estudios en las escuelas de Magisterio que funcionaban durante la dictadura, estos jóvenes docentes no fueron expuestos a los principios teóricos y prácticos de la pedagogía activa. En consecuencia, los docentes de tales escuelas comenzaron a organizar encuentros destinados a aprender cuestiones pedagógicas relativas a la «Escuela Nueva». Entre estos grupos surgió la idea de organizar un curso anual para instruir maestros por las tardes (Mata i Garriga, 1985). Esta iniciativa fue la primera actividad de la institución pedagógica que cambiaría el panorama de la enseñanza en España. El nombre que se eligió para la nueva iniciativa, Rosa Sensat, expresaba el hecho de que el proyecto involucraba la restauración de la educación del periodo republicano (1931-1936) y la renovación pedagógica que lo caracterizó. Rosa Sensat era la maestra que dirigía la primera escuela al aire libre del Ayuntamiento de Barcelona y aplicaba técnicas didácticas innovadoras.

La institución Rosa Sensat fue fundada, pues, para reparar la situación en la que la capacitación de maestros era poca y de bajo nivel y tenía por objeto proveer instrucción a los docentes que ya ejercían en distintos marcos<sup>1</sup>. En el primer curso anual que dictó la asociación, iniciado en otoño de 1965, participaron unos 15 maestros jóvenes de unos veinte años de edad. El curso fue impartido en condiciones clandestinas, en casas particulares y la conferencia inicial fue dictada en catalán por Ángela Ferrer, la hija de Rosa Sensat. A los maestros que atendían los cursos vespertinos se les pedía que aplicaran lo aprendido en las escuelas en las que ejercían por las mañanas. Durante los primeros años de su existencia, Rosa Sensat continuó ofreciendo cursos anuales tanto vespertinos como nocturnos (hasta 1970-71). Además, gradualmente se incorporaron a su actividad seminarios en los que se analizaban a fondo cuestiones pedagógicas, de cuyas investigaciones publicaron los resultados.

---

<sup>1</sup> Para la experiencia de Rosa Sensat vista por los protagonistas ver: Canals, M. A. et al. (2001).



Al cabo de varios años de actividad sin marco legal, en 1968 se fundó un organismo denominado Archivo y Asesoramiento Pedagógico S.A., destinado a convertirse en la entidad oficial detrás de la iniciativa de Rosa Sensat. Los objetivos del nuevo organismo fueron definidos como asesoramiento pedagógico a particulares, profesionales y centros educativos, así como publicación de material pedagógico. Simultáneamente a la institucionalización y ampliación de Rosa Sensat, aumentó la cantidad y variedad de sus publicaciones. Ya en 1968 circulaba un boletín interno destinado a informar a los miembros sobre iniciativas y noticias pedagógicas. Al poco tiempo surgió la idea de editar una revista y, después de un largo periodo de organización y de contactos con las autoridades, en julio de 1974 se recibió un permiso oficial para publicarla. El objetivo de esta revista, denominada *Perspectiva Escolar*, era divulgar los resultados de investigaciones educativas y experimentos pedagógicos, así como informar a los lectores acerca de aspectos prácticos y teóricos destinados a mejorar su trabajo docente. La revista fue definida como científica pero deseaba evitar ser catalogada como académica, es decir, desconectada de la realidad y destinada a especialistas. Fue publicada en catalán y pretendía reflejar la actividad de Rosa Sensat y de otros grupos que colaboraban con la organización. Al mismo tiempo, varias secciones participaban en la publicación de libros acerca de diversas cuestiones pedagógicas: estudios regionales, música y folclore, sociología, ciencias naturales y sociales, expresión y teatro, matemáticas, cine, lengua y literatura, psicología y pedagogía.

No obstante, con el transcurrir del tiempo, la iniciativa que se convirtió en la actividad principal de Rosa Sensat (al menos en todo lo referente al número de participantes y su repercusión en amplios colectivos de maestros) fue la de las Escuelas de Verano. El primer ciclo de la Escuela de Verano se llevó a cabo en 1966 y estaba destinado inicialmente a maestros que no podían participar en los cursos vespertinos y nocturnos durante el año lectivo. El evento fue publicado en panfletos repartidos manualmente y contó con la participación de unos 140 alumnos. Al segundo ciclo, realizado en 1967, llegaron 560 participantes y al tercero, 1250. El número de participantes en las escuelas realizadas en la segunda mitad de los años setenta alcanzó las 9.000 personas. Las Escuelas de Verano eran espacios para autoformación de maestros que tenían una duración de dos semanas durante las vacaciones estivales. Se trataba de la renovación de una tradición catalana del periodo anterior a la Guerra Civil pero, a diferencia del pasado en que esas escuelas contaban con el apoyo de instituciones gubernamentales autónomas de Cataluña, ahora su actividad se desarrollaba fuera del estamento franquista. Con el tiempo, Rosa Sensat logró también nutrirse de adhesiones y participantes de escuelas públicas, se convirtió

en la vanguardia de la renovación pedagógica y punto de referencia para muchos maestros de todos los rincones de España<sup>2</sup>.

## 2. La proliferación de marcos de autoformación

El proceso de surgimiento de marcos de autoformación de maestros durante el tardofranquismo y la transición se puede dividir en tres etapas. En la primera etapa, antes del fallecimiento del dictador al final de 1975, se trataba de un fenómeno reducido que se movía claramente alrededor de Rosa Sensat. Al aumentar la popularidad de las Escuelas de Verano, el evento fue dividido en iniciativas locales en toda Cataluña. Ya en 1970 se realizaron Escuelas de Verano en cuatro regiones adicionales de la provincia de Barcelona: Granollers, Sabadell, Manresa y Vic. Además, en esa época se organizaron eventos similares en las otras tres provincias catalanas: Lérida, Girona y Tarragona. La cantidad de Escuelas de Verano aumentaba constantemente en Cataluña y en 1980 ya sumaban 15. El número de participantes de Cataluña en eventos pedagógicos llegaba al 50% de los participantes de toda España. Al tiempo que aumentaba la cantidad de actividades pedagógicas fueron institucionalizándose movimientos pedagógicos similares al Rosa Sensat. En la lista publicada en el número 223 de *Vida Escolar*, publicado en 1983, aparecían 19 movimientos de renovación pedagógica diferentes que operaban en Cataluña.

La asociación Rosa Sensat contribuyó claramente a la propagación del fenómeno fuera de Cataluña. A finales de la década de los sesenta los miembros de Rosa Sensat colaboraban con elementos locales en el Archipiélago Balear y participaron en la organización de la Escuela de Verano de Mallorca desde 1968 hasta 1972, y en Menorca en 1973. Las relaciones con Valencia estaban basadas en los contactos con miembros del movimiento de Freinet que actuaban en esa zona y que fueron invitados a dictar cursos en el marco de la Escuela de Verano del Rosa Sensat en los años 1967-1968. La gente de Rosa Sensat participó también en la segunda Escuela de Verano organizada en el País Vasco, y un gran número de maestros de esta zona llegaba a las actividades estivales de Barcelona. También hubo colaboración con maestros de Galicia desde una etapa relativamente temprana, donde surgieron iniciativas similares de restauración de la cultura y la lengua vernáculas, aunque en menor número. En 1969 llegó el primer grupo de maestros de Galicia para participar en la Escuela de Verano de Barcelona, posteriormente se organizó un evento similar en Vigo, con la total colaboración de la gente de Rosa Sensat.

---

<sup>2</sup> Véase una evaluación inicial de la importancia de las Escuelas de Verano en: Bonafe Martínez, J. (1989) y Carbonell, J. (1992).

La segunda etapa de la expansión del fenómeno tuvo lugar en los años siguientes a la muerte de Franco y antes de la aprobación de la Constitución en 1978. Las «Alternativas» que publicaron los enseñantes proponían una solución global a los problemas del sistema educativo, además de cuestiones económicas, políticas y pedagógicas. Las iniciativas implicadas en la lucha sindical tomaron parte también en los eventos pedagógicos. La crisis política y el incremento de la movilización en el seno de los maestros contribuyeron al surgimiento de iniciativas pedagógicas en zonas que no se encontraban en pleno proyecto de restauración de la identidad nacional local. También en este proceso le cupo a Rosa Sensat un papel protagonista. El canal principal por el que fue difundido el modelo de la Escuela de Verano de Rosa Sensat fuera de Cataluña fue la participación de maestros de toda España en el evento. En 1976, por ejemplo, el 15% de los participantes no pertenecía a lugares de habla catalana<sup>3</sup>. A pesar de la orientación netamente catalanista del Instituto, maestros de toda España fueron acogidos con los brazos abiertos, como en el caso de los primeros grupos llegados de Madrid en 1972 y de Andalucía en 1973. Además, se pensó cómo facilitar la participación de quienes no dominaban la lengua vernácula y en algunos ciclos de la Escuela de Verano se impartió una parte de los cursos en castellano (en los años 1969, 1972 y 1974 entre otros)<sup>4</sup>.

Los miembros del Rosa Sensat contribuyeron a difundir las ideas del Instituto por medio de la ayuda que proporcionaron a iniciativas en ciernes, ya fuera en la preparación de las actividades como en la participación activa en las mismas. En 1976 asesoraron a los organizadores de la primera Escuela de Verano de Madrid y hasta tomaron parte importante en la actividad. Otro vía para la difusión del modelo y de los contenidos del Instituto Rosa Sensat la formaron las revistas de pedagogía que comenzaron a editarse en la segunda mitad de los setenta, la más importante de las cuales fue *Cuadernos de Pedagogía*. A partir de 1976 la revista informó en detalle de las iniciativas pedagógicas. Esta información contribuyó no sólo a la difusión del fenómeno sino también a su homogeneización.

La institución Rosa Sensat, con su década de experiencia en la capacitación de maestros, en la actualización de métodos didácticos y sus concepciones acerca de la importancia del niño y las vías para aplicarlos en las aulas, se había convertido en esos días de inestabilidad política en el faro pedagógico para amplios colectivos docentes. La sensación que reinaba en amplios sectores de maestros era la de una oportunidad histórica para el cambio y, dado que consideraban que los sucesores del franquismo no

---

<sup>3</sup> Información del Boletín del Instituto Rosa Sensat de noviembre de 1976, citado en: Elejabeitia, C. et al. (1983).

<sup>4</sup> El programa de los ciclos de 1969, 1972 y 1974 se encuentra en la biblioteca del Instituto Rosa Sensat en Barcelona.

estaban capacitados ni dispuestos para ponerlo en práctica, el colectivo docente sentía que debía asumir la responsabilidad de dicha reforma. Si bien sus iniciativas se enfocaron en el contexto profesional tuvieron consecuencias en todos los ámbitos de la vida.

La tercera etapa de expansión de los marcos de autocapacitación de maestros se produjo con la consolidación del sistema democrático. Los sindicatos obtuvieron estatus legal y se redactó la Constitución que reflejaba el frágil consenso que existía, en general, entre derecha e izquierda y, en particular, en todo lo referente a cuestiones educativas. La cantidad de actividades pedagógicas aumentó constantemente durante este periodo, en 1979 se organizaron en toda España unas 30 Escuelas de Verano que contaron con la participación de unos 22.500 maestros. El número de Escuelas de Verano siguió creciendo, aunque a un ritmo más lento, hasta 1982, año en que funcionaron 52 escuelas con la participación de 26.893 docentes<sup>5</sup>. En esta etapa también se aprecia la contribución de otras iniciativas a la expansión del fenómeno, como la del Movimiento Freinet y de los recién constituidos sindicatos. Sin embargo, lo que caracterizó esta etapa fue la gradual consolidación de Rosa Sensat y sus Escuelas de Verano como el modelo más habitual de la renovación pedagógica.

Un ejemplo de la concentración en torno al modelo del Rosa Sensat se presentó en Andalucía. En un suburbio de Sevilla, Mairena del Aljarafe, funcionaba a principios de los setenta una escuela privada cuya actividad estaba influida por Freinet. Los maestros relacionados con la organización nacional, que actuaba inspirada por el pedagogo francés, emprendieron una actividad denominada «Las semanas pedagógicas del Aljarafe» por primera vez en 1975. En el año 1979 la iniciativa se incorporó a las actividades de maestros de escuelas públicas de Alcalá de Guadaíra, que en el pasado ya habían organizado una capacitación pedagógica propia, la «Semana de la cultura popular». Así surgió el primer ciclo de la Escuela de Verano de Sevilla. A raíz de su celebración se creó la organización pedagógica denominada CAPP (Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular), cuyos objetivos eran asegurar la coordinación durante el invierno, organizar cursos y seminarios y abrir la participación en la organización de actividades a nuevos miembros<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Sigue la lista de las escuelas examinadas en el marco de la investigación sobre la que se basa en gran medida el debate acerca del fenómeno en este capítulo. No obstante, cabe aclarar que, además de las mencionadas, hubo escuelas adicionales sobre las que no se halló documentación. Sevilla 1979-1982, Islas Canarias 1978-1982, Córdoba 1979-1980 y 1982, Jaén 1979-1982, La Rioja 1981-1982, Castilla y León 1978-1982, Extremadura 1977-1982, Mallorca 1976, 1979, 1982, Valencia 1978-1982, Murcia 1978-1982, Euskadi 1977-1982, Asturias 1977-1982, Galicia 1978-1982, Barcelona 1976-1982, Madrid 1976-1982, Málaga 1982, Aragón 1978 y 1981, León 1979-1981, Getafe 1981-1982. (Elejabeitia, 1983).

<sup>6</sup> Véase: (1983). El colectivo Andaluz de Pedagogía Popular de Sevilla. *Patio Abierto*, 5, pp. 7-12; Robles, E. y Moreno, R. (1983). La aventura pedagógica del colegio Aljarafe. *Patio Abierto*, 5, pp. 7-12.

### **3. La importación de Rosa Sensat a Madrid: Acción Educativa**

En Madrid se organizó en 1975 un grupo de maestros que, basándose en el modelo de Rosa Sensat, fundó una asociación pedagógica denominada Acción Educativa. El objetivo de los primeros encuentros de los fundadores de Acción Educativa fue la creación de una iniciativa semejante a la de Rosa Sensat en Madrid.

La búsqueda de señas de identidad quedó en parte satisfecha con la lectura de las obras de la Institución Libre de Enseñanza que estaban a nuestro alcance, así como las traducciones de Freinet y las publicaciones del MCEP francés. Sin embargo parecía que no había permanecido ningún rastro vivo a nuestro alrededor al que poder unirnos y de alguna forma, recuperar el tiempo perdido. Tras la participación en algunas Escuelas de Verano en Barcelona, organizadas por Rosa Sensat, empezamos a trabajar juntos y a compartir lo que sabíamos con un grupo más amplio de maestros. En nuestras dudas e inseguridades podíamos contar siempre con los maestros de Rosa Sensat y entre ellos muy especialmente en Marta Mata encontramos el ánimo y la ayuda que necesitábamos (Acción Educativa, 1985, 7-8).

Respecto al proceso de formación de la identidad del grupo, el texto se refiere a la actividad de la ILE, del MCEP y de Freinet. Resalta especialmente que los fundadores de Acción Educativa no encontraron lo que denominaban un «rastro vivo» con el que aliarse para poner en marcha su iniciativa pedagógica. Sin embargo, los herederos de la ILE seguían en Madrid tratando de mantener vivo el legado del movimiento. La dificultad a la que se enfrentaron los miembros de Acción Educativa no fue, pues, la ausencia de «rastros vivos» de la ILE, sino la sensación de que estos no fueran capaces de aceptar nuevos agentes en la innovación pedagógica. Esta explicación aclara la razón por la que la identidad colectiva de la nueva iniciativa se basó en la visión del instituto Rosa Sensat que funcionaba en Barcelona, y no en la de la ILE, que pertenecía al mismo contexto geográfico y social de Acción Educativa. El siguiente texto ilumina aún más la naturaleza de la nueva organización:

Acción Educativa no se quería limitar a poner al día un colegio concreto - o una serie de colegios aglutinados por determinada ideología - más bien se manifestaba como un movimiento en el que se podía participar a título personal, siempre que se tuviera las mismas inquietudes, dando igual su procedencia, estuviera en un colegio público o privado (Acción Educativa, 1985, 7-8).

La referencia que aparece en el texto acerca del trabajo pedagógico innovador en el marco de un colegio único, puede interpretarse como una

crítica dirigida hacia el «Colegio Estudio», que no traspasó los límites del círculo cerrado y elitista dentro del cual funcionaba. La mención de la voluntad de no contentarse con una red específica de colegios pudo ser un motivo por el que los profesores del Hogar del Empleado, que ya habían participado en un esfuerzo coordinado de renovación pedagógica, decidieran iniciar una actividad adicional con el fin de dar a conocer sus ideas entre grupos más amplios de profesores. De hecho existían relaciones estrechas entre Acción Educativa y las Escuelas del Hogar del Empleado, aunque el propósito de Acción Educativa fue ir más allá del trabajo en esta red de escuelas e integrar maestros y colegios de la red pública.

La primera iniciativa de Acción Educativa fue la organización de cursos de perfeccionamiento docente durante el curso escolar (cursos de invierno). Tres de los profesores de estos cursos fueron miembros del Rosa Sensat y otras dos pertenecían al núcleo fundador de Acción Educativa. La oferta de los cursos reflejaba la importancia que otorgaron a la expresión libre del niño en todos sus sentidos, y a la percepción de que el proceso educativo debía basarse en los deseos e intereses del niño. No se podía encontrar una oferta similar en otros lugares, aunque parte de las ideas en que se fundaban habían empezado a penetrar en las Escuelas Normales. La invitación para participar en los cursos se difundía oralmente o a través de cartas enviadas a los conocidos de los fundadores. En las cartas se indicaba la grave situación en que se encontraba la educación española, de forma general, y en especial respecto al perfeccionamiento docente, junto con los planteamientos de cómo enfrentar la situación:

Creemos que el camino para afrontarla con seriedad solo puede salir de nosotros mismos, de la capacidad para poner en común nuestras experiencias, de la exigencia de una profundización cada vez más auténtica, de la necesidad de apoyarnos unos a otros uniendo nuestros esfuerzos. Queremos superar las lagunas de formación recibida y plantearnos nuestra superación profesional. Un grupo de educadores hemos comenzado a trabajar ya en esta línea, iniciando pequeños pasos. Hemos programado y estamos realizando una serie de actividades, entre ellas, queremos realizar una ESCUELA DE VERANO<sup>7</sup>.

De esta descripción de la iniciativa se infiere que, según la percepción de los militantes de Acción Educativa, el Estado no cumplió con sus deberes de capacitar a los profesores y actualizar el sistema educativo, lo que justificó que los ciudadanos (léase, los profesores) lo hicieran. Esta propuesta, en definitiva, se trató del traspaso de una responsabilidad estatal a manos civiles. El énfasis estaba puesto en el deseo de mejorar el perfeccionamiento docente para que éste, a su vez, transformara el sistema educativo.

---

<sup>7</sup> Carta de febrero de 1976 firmada por J. M., secretario de Acción Educativa. Del archivo privado de L. R. que se encuentra en manos de la autora.

Los militantes del Instituto Rosa Sensat participaron en la preparación de la primera Escuela de Verano de Madrid y se encargaron de la coordinación de la oferta de cursos para la EGB, con especial énfasis en las ciencias sociales. En las reuniones previas se trataron diversos temas, desde la necesidad de adaptar el programa de trabajo de Rosa Sensat a las condiciones de vida de los alumnos madrileños, a través del papel de los coordinadores de cursos que orientaran a los propios profesores para crear los currículos, hasta el repaso de las asignaturas en las que existieran diferencias entre los temarios de Rosa Sensat y los del Ministerio de Educación.

La primera Escuela de Verano, que se celebró en julio de 1976, resultó un éxito y dio como resultado que los fundadores de Acción Educativa alquilaran oficinas y crearan una especie de secretariado. En el otoño siguiente la oferta de cursos creció de cinco a diecisiete, e incluso incluyó cursos de perfeccionamiento avanzado a aquellos profesores que ya habían participado anteriormente en cursos semejantes. En total en los años 1976-1979, en el marco de la actividad invernal, Acción Educativa organizó 45 cursos a los que asistieron 1.250 personas, según un documento del archivo privado de Acción Educativa. También el número de participantes en las Escuelas de Verano aumentó de una manera significativa: de 650 participantes en la primera, a 1.100 en la segunda y hasta 1.900 participantes en 1980. El número de cursos que ofreció la Escuela creció desde 50 en su primera edición a 100 en la segunda y llegó hasta 164 en 1980 (Acción Educativa, 1985).

Los fundadores de Acción Educativa inmersos en las iniciativas de renovación pedagógica de la capital aspiraron a difundir su mensaje entre sus colegas. Creían que el cambio político dependía de la capacidad de profesionales como ellos para cambiar el sistema educativo y, por consiguiente, iniciaron marcos de perfeccionamiento docente. La actividad de Acción Educativa no solo se inspiró en el modelo de Rosa Sensat, sino que los miembros del Instituto de Barcelona participaron activamente en el establecimiento del grupo en Madrid. Para resumir, puede apreciarse claramente que las iniciativas de Acción Educativa se convirtieron en eventos en los que se reunieron cientos de profesores, mientras que había comenzado con una actividad limitada hacia mediados de los años setenta. Los participantes en estas iniciativas deseaban mejorar sus habilidades y destrezas profesionales y desempeñar un papel en el establecimiento de la democracia en su país.



#### **4. La visión de los alumnos: experiencias educativas en los colegios del Hogar del Empleado**

Acción Educativa nació dentro de la red de escuelas del Hogar del Empleado, y hubo, naturalmente, una interacción intensa entre las dos organizaciones: muchos profesores, como también los estudiantes, que participaron en las actividades de Acción Educativa trabajaban en los colegios del Hogar del Empleado. Estos centros proporcionaron un ambiente laboral ideal para los profesores que deseaban aplicar métodos innovadores de trabajo y propagar valores cívicos. El análisis del trabajo educativo en los colegios del Hogar del Empleado muestra la traducción de los principios de la renovación pedagógica desarrollados en Madrid en las prácticas didácticas; y también los efectos de estas prácticas sobre las experiencias educativas de los alumnos que estudiaron en los colegios del Hogar del Empleado durante aquellos años.

De las entrevistas con profesores y alumnos queda claro que, a pesar del esfuerzo deliberado del Hogar del Empleado en reclutar profesores que participasen en los proyectos pedagógicos que deseaba promover, seguían trabajando en los colegios profesores aferrados a los métodos antiguos. Sin embargo, la mayoría de los profesores adoptaron métodos activos y participativos y su trabajo representó para todos los entrevistados, tanto estudiantes como padres, la actividad educativa del colegio. El estudiante más longevo que hemos entrevistado nació en 1957 y empezó a estudiar en el «Nuestra Señora de Guadalupe» en el año 1971. Describió la diferencia entre sus primeros años en el colegio y la época en la que ya se manifestaba el proyecto pedagógico innovador que asumió la organización; mencionó cómo al comienzo predominaba un ambiente autoritario y religioso, los alumnos rezaban todas las mañanas y tenían que levantarse cuando entraban los profesores a las aulas, pero en un par de años estas normas se anularon. El cambio en el ambiente de las aulas que más le impresionó ocurrió en las clases de literatura: al inicio los estudios de literatura en el colegio fueron discursos que se centraban en la literatura clásica española, incluyendo desde Cervantes a Calderón de la Barca, sin embargo, con la llegada de una nueva profesora empezaron a estudiar poesía española contemporánea, analizar los poemas a los que había puesto música Paco Ibáñez, escribir y representar obras teatrales. Esta profesora introdujo un ambiente participativo en la clase y relaciones cercanas con los estudiantes. También en los estudios de religión tuvo una experiencia parecida. Si antes eran contenidos religiosos clásicos, a partir de un momento los estudiantes recibieron textos de Paulo Freire y mantuvieron grupos de debate en torno a una variedad de temas, como parejas,



familias, etc., y presentaban los resultados de aquellos debates frente a sus compañeros de clase<sup>8</sup>.

Alumnos que habían empezado sus estudios en otros colegios también se refirieron en las entrevistas a las diferencias entre los colegios. En un caso, una ex alumna mencionó que el rígido ambiente en el colegio religioso dirigido por monjas al que asistió primero, no se permitía a las niñas ir al baño durante las mañanas, se les pegaba con una regla y recibían premios pecuniarios (simbólicos solamente) por excelencia en los estudios. Aunque en su opinión la variedad de actividades que ofrecía el colegio religioso (como clases de rítmica, actividades artísticas y sesiones de cine) no fue menos de la que ofrecía el Hogar del Empleado, la actitud hacia los alumnos era radicalmente diferente. Facilitó el siguiente recuerdo con respecto al colegio «Nuestra Señora de Montserrat»:

Me acuerdo de una cosa que era monísima ... teníamos una asignatura que era, bueno, no era una asignatura ... pero bueno, era leer periódicos y hacer resúmenes de las noticias, entonces de repente pasábamos de una enseñanza que ... no sabíamos lo que pasaba a nuestro alrededor, a entrar en un instituto donde ... tenías que estar informado del mundo, tenías que saber si habían conflictos fuera o no ... en casa, como te decía antes, no estaba politizada mi casa... nosotros teníamos que revolucionar aquello. O sea, de repente nos convertimos en agentes activos de la sociedad, yo venía de un colegio donde no era así, donde tú lo único que podías hacer era aprender, opinar poco o menos, hacer muy bien los exámenes e ir vestido muy guapo y todo organizadito y muy bien. Y de repente llegué a un instituto donde tú opinión contaba, donde era bueno estar informado, donde se valoraba la creatividad. Yo de repente me descubrí pudiendo hacer preguntas, me gustaba mucho...<sup>9</sup>.

Dos temas surgen de este recuerdo, que se manifestaron muchas veces en las entrevistas realizadas a ex alumnos: la sensación de que los profesores les trataban como personas inteligentes y el aliento que recibieron para tomar responsabilidad. Es difícil determinar en qué medida fue una sensación que se formó durante los acontecimientos y como resultado del uso de ciertas prácticas educativas y mensajes repetidos por los profesores, y en qué medida era una interpretación subsecuente de las experiencias por los estudiantes. Cuando se les pidió dar ejemplos de este tratamiento, los ex alumnos mencionaron el apoyo de los profesores cuando organizaron huelgas o al iniciar proyectos de investigación originales; los profesores habían tenido en cuenta sus opiniones, como se manifestaba en el hecho de que les dejaran participar en las reuniones de evaluación de los alumnos y en las responsabilidades que les asignaban, como el manejo de la biblioteca escolar. En el caso de «Nuestra Señora de Guadalupe», la responsabilidad de la biblioteca estuvo a cargo de los

---

<sup>8</sup> R. D. T., en una entrevista con la autora (Madrid, julio 2008).

<sup>9</sup> P. T., en una entrevista con la autora (Madrid, junio 2008).

estudiantes durante tres años. Esto cambió a raíz de la falta de éxito del procedimiento.

Es preciso señalar una cierta modificación de los recuerdos; cuando los estudiantes finalizaron sus estudios, sus recuerdos añadieron una calidad retroactiva a sus vivencias. Una de las entrevistadas mencionó, por ejemplo, que en su opinión las buenas notas que recibió en las pruebas de admisión a la Universidad y la relativa facilidad con la que realizó sus estudios académicos estaban relacionadas con sus experiencias en el colegio. Al compararse con otros alumnos que llegaron de otros lugares se dio cuenta de que estaba más preparada para afrontar esa etapa académica. Otros dos estudiantes mencionaron que el hecho de que en el presente disfruten del estudio y deseen seguir con esta experiencia es una consecuencia directa del ambiente del colegio en que estudiaron. Por supuesto, es posible que en estos tres casos sean atributos de carácter, pero lo interesante de estos testimonios es que los entrevistados eligen asignarlos a las experiencias educativas en los colegios del Hogar del Empleado.

La sensación de que la organización del Hogar del Empleado era receptiva a nuevas iniciativas y que estimuló la implicación social fue mencionado también en las entrevistas con los profesores que trabajaron en los años setenta. Una de las profesoras contó que en el colegio en el que trabajó anteriormente tenía la sensación de que no podía equivocarse. En cambio, en el colegio «Nuestra Señora de Montserrat» la animaron a probar nuevos métodos y recibió apoyo cuando cometió errores<sup>10</sup>. Otro profesor que trabajaba en el mismo colegio detalló cómo organizó, por iniciativa propia, talleres de control mental para los estudiantes, una iniciativa que mencionó también uno de los estudiantes como un proyecto fuera de lo usual<sup>11</sup>. Una profesora que trabajó en el colegio «Nuestra Señora de Guadalupe» relató el trabajo en equipo de los profesores que fijó la dinámica educativa del colegio. Según su testimonio, los profesores fijaron los objetivos del trabajo educativo y desarrollaron la metodología necesaria para lograrlos<sup>12</sup>. En efecto, en el caso de «Nuestra Señora de Guadalupe» existen documentos que así lo demuestran; en concreto, en las evaluaciones anuales hechas por el grupo de maestros se tomaron decisiones de abandonar determinadas propuestas que no tuvieron éxito, como la educación política, y se aprobó seguir con otras iniciativas más exitosas, como la educación sexual. Es notorio que las iniciativas de los profesores seguían la línea de trabajo adoptada por el Hogar del Emplea-

---

<sup>10</sup> O. M., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo 2008); C. U., en entrevista con la autora (Madrid, junio 2008) C. D. Y., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo 2008).

<sup>11</sup> M. A. O., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo 2008); J. M. S., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo 2008).

<sup>12</sup> L. L., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo de 2008).

do, disfrutaban de total apoyo y libertad, incluso si los proyectos fracasaban. Sin embargo, se les exigía evaluar la eficacia de sus iniciativas y actuar de acuerdo a los resultados.

Una innovación importante que impulsó el Hogar del Empleado, particularmente novedosa en los años setenta, fue el nombramiento de un tutor para cada clase que trabajaba junto al psicólogo del colegio. En una de las entrevistas se presentó un caso interesante que demuestra la manera en la que los tutores se enfrentaron a los problemas de sus alumnos.

Pues la verdad que, tampoco me acuerdo exactamente quién fue en cada curso, pero bueno sí que eran las personas encargadas de las tutorías... cercanas a ti, se preocupaban mucho; yo no he sido una alumna complicada pero en segundo de BUP tuve una crisis de estudios (...) y siempre se habían preocupado de mí, muy, muy consecuentes y sin demasiada presión. Yo por lo menos en el colegio siempre tenía la sensación de que te dejaban hacer no con una disciplina firme, pero no sé cómo, por lo menos en algún número de casos lograban que la gente se recondujera<sup>13</sup>.

La ex alumna mencionó que en esa época ella solía leer libros durante las clases que prestaba de la biblioteca. Los profesores nunca le comentaron nada y le permitieron seguir con este hábito. Los relatos de los alumnos sobre el comportamiento en las aulas coinciden con esta descripción y son una muestra del ambiente relajado que predominaba en las clases. Los alumnos contaron que en muchas ocasiones se sentaron encima de las mesas (o como se les ocurría) durante las clases de los estudios secundarios. Un ejemplo que refleja una práctica educativa característica en el Hogar del Empleado fue que a menudo las mesas fueran dispuestas para facilitar el trabajo en grupos no solo en los niveles inferiores, sino también en la educación secundaria. Se sentaban así porque muchas de las tareas estaban diseñadas para fomentar la colaboración.

En las entrevistas realizadas no apareció mucha información acerca de los métodos de trabajo en EGB, en particular en todo lo que tiene que ver con el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética. Recordando el pasado, varios de los ex estudiantes mencionaron las actividades artísticas y extracurriculares. A propósito del uso de técnicas de artes plásticas en las clases hemos localizado muchos documentos, ya que en las entrevistas los padres de ex alumnos nos mostraron trabajos hechos por sus hijos en su etapa escolar. En uno de esos casos los padres guardaron casi todos los dibujos y poemas que escribieron o dibujaron sus hijos durante sus estudios en el colegio, de aquella variedad y cantidad es evidente que la expresión fue constantemente motivada en los niños. Otras actividades artísticas que están marcadas en el recuerdo de muchos ex alumnos son

---

<sup>13</sup> O. M., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo 2008).

las obras de teatro realizadas, una actividad que una de los estudiantes describió así:

Hicimos mucho teatro... Lo recuerdo como una actividad semanal, a lo mejor no era tanto, yo lo recuerdo como semanal, todos los jueves teníamos que hacer una representación teatral divididas en grupos, éramos niñas... (-¿Qué tipo de obras de teatro?) Pues libres, nos dejaban hacer, nos dividían por grupos y nosotras teníamos que identificar todo, definíamos el tema, definíamos el guión, todo, con total libertad, eso es lo que recuerdo ... lo recuerdo como un proceso muy creativo y luego nos poníamos en clase ... y la verdad que era una cosa muy divertida, recuerdo eso como muy divertido y lo recuerdo como muy frecuente, no una cosa así ocasional, ¡ah! hemos hecho una obra de teatro... no, no sé si fue un año o más de un año, yo creo que una cosa residual y desde luego muy abierta y muy creativa y que lo pasamos muy bien... Yo recuerdo que lo hacíamos y que era una actividad a la cual se destinaban recursos y tiempo...<sup>14</sup>.

Las sesiones de cine de los sábados se mencionaron en muchas entrevistas. Esta iniciativa no era exclusiva del Hogar del Empleado, ya que otros colegios también organizaron actividades de cine para sus alumnos. Sin embargo, la singularidad del Hogar del Empleado se encontraba en que se les exigió a los niños escribir un resumen de las películas y expresar sus opiniones. L.M.C., que estudió en el centro «Nuestra Señora de Montserrat», contó que su clase recogió todos los resúmenes, dibujos, análisis y opiniones de los alumnos sobre la película y los presentaron a un concurso en el Hogar del Empleado.

Siempre era interesante porque siempre, cuando hicimos cualquier actividad fuera del colegio, recuerdo que había trabajo, había un trabajo que hacer acerca de esa salida (-¿Qué tipo de trabajos?) Normalmente era expresar nuestra opinión sobre lo que habíamos visto, conocido, o las pelis que habíamos tenido, o las explicaciones que nos hubieran dado en tal museo... era no sólo si nos había gustado o no nos había gustado, sino por qué, siempre por qué esto, por qué lo otro, y en fin qué pensábamos, nuestras opiniones y no nos limitáramos, sólo a decirlas, razonarlas, razonarlas un poco las cosas siempre estaba premiado, sí, todo iba acompañado de dibujos o de fotos que sacamos por ahí, por allá<sup>15</sup>.

Los estudiantes en los colegios del Hogar del Empleado a menudo tenían actividades extraescolares que incluyeron visitas al Ayuntamiento, al edificio del cuerpo de bomberos, a diferentes industrias o paseos por el campo. Los maestros les solían enviar fuera del colegio para desarrollar parte de las asignaturas que tradicionalmente se llevaban a cabo en las aulas (geografía, historia y naturaleza). Uno de los principios fundamentales que adoptó Acción Educativa, como resultado de su relación con Rosa Sensat, fue la utilización del medio inmediato del niño como base del aprendizaje de las ciencias sociales. Este método estaba inspirado en

<sup>14</sup> O. M., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo 2008).

<sup>15</sup> L. M. C., en una entrevista con la autora (Madrid, junio 2008).

la curiosidad natural de los niños y se centraba en lo que encontraban en su vida cotidiana. Además el método aseguró la participación activa de los niños en el proceso educativo debido a que recogían y analizaban la información solos, sin el empleo de libros de texto. También permitió a los profesores asegurar una experiencia educativa global, pues el proceso incluía la recolección de datos, numeral o cualitativa, su análisis, el empleo de gráficos, la expresión de una opinión crítica sobre el contenido y la manifestación de las emociones que el proceso evocaba en los estudiantes por medio de poesías y dibujos. Una de las profesoras mencionó que solían explicar a los niños la diferencia entre tres maneras de descripción: la primera, la objetividad colectiva, en la que participaban todos los compañeros, la segunda, individual, se refería a la opinión de los niños sobre lo que vieron y, la tercera, creativa, en la que expresaban sus emociones<sup>16</sup>.

Este método se usó, año tras año, en la EGB y fue ampliándose. Los alumnos más jóvenes se centraron en el estudio del aula, en el curso siguiente estudiaron el colegio y, posteriormente, estudiaron la calle, el barrio, la ciudad y el país.

Este libro ésta dedicado a la ciudad de Madrid. Es un trabajo realizado por todos los niños de la clase de 4º de EGB escrito por mí. Que soy Ágata. Para poder escribir este libro hemos hecho varias salidas por el barrio de Tetuán, luego visitamos cuatro barrios: Mirasierra, Ciudad de los periodistas, Barrio del Pilar y Peña Chica. También hemos visitado el Museo Municipal y el Ayuntamiento. Pedimos una visita a un vertedero de basuras, pero no nos han contestado... Para enterarnos de otras cosas, hemos hecho encuestas y entrevistas. También hemos leído noticias de periódicos, sobre todo del «Villa de Madrid». A mí, este trabajo me ha parecido muy bien porque hemos aprendido muchas cosas. Ágata<sup>17</sup>.

El libro, que tiene 140 páginas, está compuesto por los resultados del trabajo que realizó Ágata durante todo el año. Incluye ensayos escritos por ella sobre varios temas: el símbolo de la ciudad, cuentos sobre acontecimientos imaginarios (la desaparición de los basureros y sobre una lluvia de juguetes) y reales (accidentes de tráfico). Además, adjunta poemas, que hablan de la ciudad, de diferentes escritores y se acompañan del análisis gramatical y del contenido, guiados por preguntas de la profesora. El libro incluye mapas de la ciudad y de los diferentes barrios, descripciones acompañadas por dibujos de plazas, mercados y calles. Gran parte de la información que aparece se basa en el trabajo fuera del aula de los alumnos y adjunta listados de calles, tiendas y medios de transporte, como también los resultados de observaciones del movimiento de vehículos en el barrio y la temperatura en diferentes días mostradas en diagramas. El estudio de los niños incluyó, además, cuestionarios repartidos a los ciuda-

---

<sup>16</sup> L. L., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo 2008).

<sup>17</sup> Un documento del archivo privado de J. M. R.

danos sobre sus lugares de origen y sus ocupaciones, tratando de aspectos sobre población, inmigración y trabajo.

El libro contiene también los comentarios sobre una excursión que hicieron los alumnos a cuatro barrios de la ciudad, cada uno representa una clase socioeconómica diferente. La actividad pretendía mostrar a los alumnos la estructura social y sus repercusiones sobre las condiciones de vida de los ciudadanos. El libro también trata la estructura del Ayuntamiento y los servicios municipales, e incluye preguntas de la profesora en relación con temas como la recolección de basura, el transporte público, los impuestos, etc. Respecto a la historia de Madrid se incluye una entrevista con el abuelo de uno de los niños y referencias a épocas más antiguas, basadas en las enseñanzas sobre el pasado tal como fueron aprendidas en las clases, y una visita al museo municipal de la ciudad.

El proceso educativo se basaba en la interacción de los niños con lo conocido mientras que los profesores les motivaban a buscar información de manera autónoma. Se pretendía que la adquisición de información se lograra con experiencias directas y activas por parte de los niños. Es evidente que no había división entre los diferentes temas de estudio y se intentó unir la aritmética, la naturaleza, la historia y el arte en cada una de las tareas que formaron el libro. La creación propia de los libros no estaba limitada al entorno inmediato, sino que también se realizó con otras asignaturas como se puede deducir de la multitud de libros de alumnos que hemos encontrado de aquellos años: el cuerpo humano, los peces, las aves y los mamíferos, la población de la región, el agua, las elecciones, los medios de transporte, etc. Los niños recopilaron también en los libros cuentos y poemas escritos durante el curso académico.

Animar a los estudiantes a participar en el proceso educativo recibió énfasis aún más importante en todo lo relacionado con temas no incluidos en el currículo. En la mayoría de las entrevistas, los ex alumnos mencionaron el apoyo que recibieron respecto a actividades colectivas. Uno de los ex alumnos del colegio «Nuestra Señora de Guadalupe» contó que los profesores animaban a los jóvenes a participar en luchas asamblearias: les enseñaron cómo elegir representantes, organizar asambleas, formalizar peticiones y cómo reunir firmas de apoyo. Mencionó también que en ocasiones hubo enfrentamientos entre profesores por estas acciones de los alumnos (informados por los docentes cercanos a ellos), pero en general recibieron apoyo al involucrarse en estas actividades. El ex alumno afirmó que la palabra «asamblea» se repetía con frecuencia en contextos variados. Se empleaba para hablar en las horas de tutoría dedicadas a evaluar los métodos educativos, en las reuniones de estudiantes y al debatir

las iniciativas de los delegados de clase sobre algún conflicto<sup>18</sup>. Las luchas de los alumnos por mejorar las condiciones de estudio, las protestas contra el comportamiento de algunos profesores, el apoyo prestado a otros estudiantes y a profesores... surgieron en varias entrevistas. Uno de los estudiantes del colegio «Nuestra Señora de Montserrat» narró:

Cuando estaba en primero de BUP, tenía 14 ó 15 años, una cosa que sí que fue muy tal, es que hicimos una huelga para protestar contra una profesora que habían expulsado o la querían echar o algo así... (-¿La huelga fue a favor de ella o contra de ella?) A favor, a favor de ella y de hecho la readmitieron... recuerdo la huelga y esas cosas, ... Luego, claro, ya se sabe, cada vez que estuvimos metidos en clase, sin dar clase, estábamos más o menos de juerga, con catorce o quince años, la verdad que había conciencia política, también había conciencia de juerga... (-¿La iniciativa de la huelga de quién fue?) Creo que fue de los estudiantes, pero claro, es difícil saber si detrás de los estudiantes no había una mano más...<sup>19</sup>.

## **5. Conclusiones: profesores y estudiantes en el contexto de la renovación pedagógica**

El proceso de cambio que había iniciado el profesorado llegó a Madrid a través del Instituto Rosa Sensat, que funcionaba en Barcelona. Aunque en la capital existían proyectos educativos alternativos, cuyas raíces se encontraban en el periodo republicano, les faltaba la intención clara de conseguir un cambio global en la cultura educativa en la capital. El compromiso de cambio social del Hogar del Empleado, un Instituto inconfundiblemente religioso que reclutó muchos de sus profesores en los movimientos católicos, permitió un intento de renovación pedagógica en la ciudad. Los fundadores de Acción Educativa, que en su mayoría eran mujeres, recibieron apoyo de Rosa Sensat cuando iniciaron el proyecto de innovación docente en la capital.

La aplicación en Madrid de las actividades de Rosa Sensat fue notable como lo demuestra la gran cantidad de participantes en las Escuelas de Verano. Además, según las aspiraciones de los fundadores, la iniciativa logró romper los círculos cerrados de la renovación pedagógica que existieron anteriormente en Madrid y llegar a un público, relativamente amplio, de profesores tanto de la educación pública como de la educación privada. Las Escuelas de Verano que organizó la Asociación aportaron una alternativa política y social, siguiendo sus principios educativos ofrecieron a los participantes una combinación de placer y estudios.

El análisis de las repercusiones de las prácticas educativas llevadas a cabo en los colegios del Hogar del Empleado, en las que Acción Educativa

---

<sup>18</sup> R. D. T., en entrevista con la autora (Madrid, julio 2008).

<sup>19</sup> J. M. S., en una entrevista con la autora (Madrid, mayo 2008).



cumplió un papel crucial, ilumina ciertos fenómenos interesantes. Por una parte, los profesores en los colegios lograron traducir su ideario pedagógico en prácticas educativas que promovieron la adquisición de valores de acción y responsabilidad cívica. En segundo lugar, crearon un ambiente educativo propicio. Y en tercer lugar, supo dar a los profesores una perspectiva laboral que inducía a experimentar diferentes opciones educativas y didácticas. No es posible separar las experiencias en los colegios del Hogar del Empleado, del contexto político en el cual se encontraban durante la transición a la democracia. No obstante, es claro que los mensajes del colegio no sólo no aislaron a los estudiantes de los acontecimientos, sino que los animaron a vivir la experiencia del cambio político con toda su significación.

### Referencias bibliográficas

- Acción Educativa (1985). *X Escuela de Verano. Resúmenes Documentos*. Madrid: Asociación Civil Acción Educativa.
- Bonafe Martínez, J. (1989). Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política. En Paniagua, J. y San Martín, A. (eds.), *Diez años de educación en España (1978-1988)*, 337-349. Valencia: UNED.
- Balaguer Felip, I. (2007). La creación de Rosa Sensat. *Participación educativa* n° extraordinario, 23-29.
- Canals, M. A. et al. (2001). *La renovació pedagògica a Catalunya des dels anys 1940-1980*. Barcelona: Edicions 62.
- Carbonell, 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.
- Codina i Mir, M. T. (2002). Rosa Sensat y los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 91-104.
- Elejabeitia, C. et al. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE.
- Groves T. (2011). Las escuelas de verano: una reforma educativa desde abajo. *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica / XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011* Valladolid y El Burgo de Osma: Universidad de Valladolid / Centro Internacional de la Cultura Escolar, 145-154.



- Groves T. (2011). El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: El caso de la provincia de Salamanca. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 133-143.
- Groves T. (2012). *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985* London: Palgrave Macmillan.
- Groves T. (2012). Everyday Struggles against Franco's Authoritarian Legacy: Pedagogical Social Movements and Democracy in Spain. *Journal of Social History*. 46(2), 305 - 334.
- 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), *Educació i història: Revista d'història de l'educació* 18, 81-105.
- Mata i Garriga, M. (1985). La escuela de Maestros Rosa Sensat de Barcelona. *Perspectivas, Revista trimestral de educación*, 15(1), 129-135.
- Monés i Pujol-Basquets, J. (1981). *Els Primers Quinze Anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Ediciones 62.
- Patio Abierto*, 5.
- Vida Escolar*, 223.



# **Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras?**

Jaume Martínez Bonafé

e-mail: jaume.martínez@uv.es

Universitat de València. España

## **1. Sobre la importancia de un verdadero debate social**

Las implicaciones y consecuencias de las decisiones que toman las Administraciones para el desarrollo cultural y educativo de los pueblos, son bastante más importantes de lo que pueda parecer a simple vista, o miradas de un modo puntual, sin memoria ni perspectiva histórica. A menudo estas decisiones se disfrazan con argot técnicos y de especialización profesional, de manera que la cuestión aparezca a los ojos del ciudadano como un problema de *los expertos*. Quizá por eso no sorprenda tanto el escaso eco social de decisiones políticas como los cambios o reformas de la formación inicial de los maestros y maestras de Infantil y Primaria y del profesorado de Secundaria y Bachillerato. Habrá que reconocer que sorprende un poco más la escasa preocupación que esta cuestión merece entre los propios profesores, sus asociaciones profesionales, y las organizaciones sindicales. Parecería que el problema de la formación es casi de exclusiva preocupación de la institución universitaria encargada de impartir / vender los títulos académicos, en el interior de una dinámica institucional claramente corporativa: ¿cuánto más me dan o cuánto más me quitan

de mi área de conocimiento o disciplina para dártela o quitártela a ti? Por ese camino y con esos niveles de preocupación no es extraño que perdamos el tren de un cambio que acuda a la raíz, un cambio en profundidad, necesario y urgente<sup>1</sup>.

Por eso, la primera cuestión a reivindicar en el proceso de revisión de los títulos de la formación inicial del profesorado es un amplio y bien organizado debate social y profesional. Los ciudadanos y ciudadanas, los profesionales de la educación, los formadores del profesorado, tienen derecho a conocer y dar a conocer sus criterios y deseos sobre qué conocimiento y competencia profesional requiere la función docente. Ese debate no es exclusivo de los «expertos» y menos todavía puede depender de las ocurrencias tecnocráticas de una agencia externa a las Universidades y el Ministerio: la ANECA, una fundación creada a la luz del discurso de la convergencia europea y, según mi punto de vista, con una clara hegemonía de la concepción neoliberal de la función de las universidades<sup>2</sup>.

Junto a la reivindicación de un amplio debate social, no es ocioso reclamar la seriedad y el rigor que éste merece. Nuestros años de democracia formal han producido suficientes ejemplos de la perversión de los procesos de participación social. La actual Ley Orgánica de Educación empezó con consultas a través de Internet y acabó con decisiones que nada tuvieron que ver con el proceso iniciado, negociaciones individuales entre responsables de grupos parlamentarios, privadas o televisadas según conviniera, con la guinda añadida del cambio inmediato de la ministra responsable de la Ley una vez fue aprobada. Aunque fueron menos que más los claustros de profesores que dedicaron parte de su tiempo a discutir y proponer, la sensación de que todo eso sirve de bien poco incrementa la ya bien alimentada desmovilización social.

## 2. En el Espacio Europeo de Educación Superior

En el año 1999 se reunieron en la ciudad de Bolonia los ministros de educación de 31 estados europeos y firmaron una Declaración por la que cada país se comprometía a iniciar un proceso de reformas que culminó en el 2010 con la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior que armonizara los sistemas universitarios europeos de manera que todos ellos tengan una estructura homogénea de títulos de grado y postgrado,

---

<sup>1</sup> Un elaborado análisis sobre los procesos crecientes de crisis de legitimidad de la institución universitaria puede verse en SANTOS, B. de Sousa (2004; 2010).

<sup>2</sup> He desarrollado una crítica en profundidad a los derroteros neoliberales de las universidades en mi texto: «Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior», publicado en *Revista Aula de Encuentro*. Universidad de Jaén. Número Especial /2012. pp. 39-52. Puede consultarse en <[http://www.uv.es/bonafe/documents/Ense%F1ar\\_en\\_la\\_Universidad\\_P%FAblica.pdf](http://www.uv.es/bonafe/documents/Ense%F1ar_en_la_Universidad_P%FAblica.pdf)>

es decir, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente compatible por todos los estados miembros. La explicación que de esta iniciativa se dió en la Unión Europea tenía que ver con la compatibilidad y flexibilidad para facilitar a estudiantes y titulados una mayor movilidad profesional, además de intentar dotar al sistema universitario europeo de niveles superiores de competencia, transparencia y calidad. A estas alturas, no puede ser objeto de este texto la discusión de aquella propuesta, de sus efectos discursivos o sus vínculos con la hegemonía neoliberal en Europa, pero vale la pena consultar al respecto el trabajo de César Cascante (2010).

Más allá de las venturas o desventuras de la idea original y su proceso, la cuestión que pretendo subrayar aquí es que la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior nos estaba demandando posiciones concretas en relación con los perfiles profesionales de los futuros profesores de la Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. Y si hubiéramos acertado a no restringir el debate a las directrices de la ANECA y las inspiraciones y pautas marcadas por el Proyecto Tuning, la reforma de las titulaciones hubiera sido una nueva oportunidad para conducir el debate sobre el Magisterio hacia las cuestiones de raíz. Sin embargo, una vez más nos quedamos en la superficie formal y administrativista de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

### **3. Las puertas que se abrieron y las que se cerraron**

a) **Sobre la titulación.** En primer lugar, la *Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* unificó nuestras licenciaturas y diplomaturas en un título único llamado «grado», con una duración de cuatro años de estudio. Esto nos aproximó a una vieja reivindicación del Magisterio, al que se mantenía en tres años de Diplomatura frente a los cinco años de otras licenciaturas que intervenían en educación. Pero además, suponía la oportunidad técnica y política de reconocer una titulación única de Educación, con todos los itinerarios formativos diferenciados que requieran las nuevas demandas sociales y profesionales, y las propias regulaciones del sistema educativo. Una oportunidad frustrada, a estas alturas del proceso. Al tiempo, por la unificación del título nos aproximaríamos también a una antigua, histórica y parece que olvidada reivindicación del movimiento pedagógico progresista en los años de la transición a la democracia: el tronco único de enseñantes, con una misma titulación, una misma categoría laboral, igual reconocimiento e igual valor de cambio de la fuerza de trabajo. Otra aproximación frustrada. En la actualidad, algunos países de nuestro entorno más cercano gozan de una formación docente unificada,

con un nivel de certificado equivalente desde la maternal hasta la universidad. Este es el caso en la República de Francia, por ejemplo.

Sin embargo, nada de esto ocurrió en nuestro país. Frente a esa oportunidad, jurídicamente posible, los debates y documentos vertidos indicaban la voluntad de acentuar y mantener la división y pluralidad de titulaciones, en un mapa que se corresponde bien poco con las demandas reales del mercado de trabajo y con el funcionamiento real de los servicios sociales públicos relacionados con el derecho a la educación. ¿Por qué mantener la división social y académica entre el Maestro de Infantil y Primaria y el Profesor de Secundaria? ¿Existe alguna razón, que pueda fundamentarse desde la Pedagogía, para mantener esta histórica escisión? Finalmente, los primeros se quedaron con el «grado», mientras que los segundos requieren un «master», una vez alcanzado el grado en alguna titulación académica. O sea, en términos estructurales, algo muy parecido a lo que ocurría antes de las reformas de títulos, con aquel invento del CAP (Curso de Actualización Pedagógica) tan denostado por todos, y cuyas consecuencias están padeciendo millares de jóvenes cada día en los Institutos de Secundaria.

b) **Sobre el contenido y estructura de la formación.** Podríamos pensar que este «master» que están cursando los futuros profesores de la Enseñanza Secundaria es una oportunidad para cualificar pedagógicamente a aquellos graduados que han tenido la oportunidad de una buena formación en su particular rama de especialización disciplinar (Ciencias, Filología, Arte, etc.) pero tienen escasa competencia en cómo interpretar los comportamientos y deseos de un adolescente, de cómo entender la presión institucional y la tradición académica de un Instituto, del funcionamiento y las culturas específicas de una organización de padres y madres, del sentido estratégico de la planificación docente, de la complejidad cultural y las relaciones de poder que se cruzan en un claustro de profesores o el tiempo de trabajo requerido en la fase preactiva a la excursión de final de curso. Podríamos pensar, igualmente, que esta es una buena oportunidad para revisar la relación entre la teoría y la práctica en la propia formación inicial –por ejemplo, menos profesores universitarios dictando apuntes inconexos y más prácticas y más saberes de los que están todos los días aprendiendo reflexivamente desde las situaciones de su propia experiencia práctica- Pues tampoco ha sido así. Las tendencias en el discurso hegemónico de la formación, se centran en la formación inicial en la disciplina curricular y su didáctica específica, en detrimento de todo un complejo saber pedagógico y didáctico necesario para el ejercicio de la profesión. Y con pocas oportunidades efectivas para aprovechar el conocimiento práctico del maestro de escuela o el profesor de instituto con años de experiencia y reconocido perfil innovador entre sus colegas.

Pero además, ¿cuál puede ser el fundamento de un modelo diferenciado de formación para quienes van a trabajar en el sistema educativo en los ciclos y etapas del periodo de la escolarización obligatoria? El mantenimiento de ese modelo diferenciado o dual de formación responde más a una vieja tradición política y académica basada en la reproducción social de la desigualdad a través de un enfoque o diseño propedéutico del sistema, pero no tiene fundamento pedagógico. Y refuerza una vieja cultura profesional de enfrentamiento corporativo entre el profesorado de escuela y el de instituto. Si no conseguimos modificar sustancialmente la situación actual, tanto en la estructura como en el contenido de la formación, si no se avanza hacia un modelo único de formación pedagógica, se corre el riesgo de cambios formales e insignificantes con muy poca incidencia en la práctica real que, como todos los estudios vienen apuntando, es de fracaso absoluto de esa formación en el profesorado de secundaria, nutrido de licenciados, ahora grados, en cuyo curriculum estudiantil no vislumbraron jamás la posibilidad de una futura actividad profesional docente.

Tampoco se puede avanzar significativamente si la supuesta decisión epistemológica sobre la estructura y contenido de la formación del futuro docente –desde Infantil hasta Secundaria– se traduce en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento de la institución universitaria. Y este reparto a su vez se identifica con las tradicionales materias impartidas por cada Departamento universitario. Las consecuencias de esta forma de proceder para el resultado final de los Planes de Estudio las conocemos sobradamente: homogeneización administrativa más preocupada por la distribución horaria que por la experimentación de nuevas posibilidades o por la transformación coherente con las teorías e investigaciones sobre la construcción del conocimiento profesional; separación disciplinar dura aderezada en algunos casos con creativos inventos sobre la optatividad y escasa posibilidad de integración de saberes complejos a caballo de diferentes materias; imposibilidad o escasa posibilidad de escapar del marco institucional que administra el Plan de Estudios para acudir a otros ámbitos y recorridos culturales y profesionales. Esta forma de segmentación institucional de la formación repercute posteriormente de un modo negativo sobre la formación continuada del docente. Y finalmente, algo que a estas alturas debería sonrojar, y es soportar el Plan de Estudios sobre aquella creencia positivista de la separación teoría-práctica que deja los estudios de la formación inicial del profesorado como un saber técnico aplicado desde las ciencias fundamentantes. La propia idea de la separación entre disciplinas teóricas, disciplinas técnicas y disciplinas prácticas y experimentales, y que el orden cronológico de la formación tiene que ver directamente con esta jerarquía y fragmentación disciplinar, está en la base del actual modelo hegemónico de Planes de Estudio.

Otro aspecto fundamental es preguntarnos por la relación entre la formación inicial y el desarrollo de la carrera docente. ¿En qué perspectiva se sitúa esta fase inicial de la formación en relación con el discurso de la formación a lo largo de la vida? Y más específicamente, si esta es la fase de partida de un proceso que sabemos continuado y permanente, debería explicitarse en relación con el programa total que a su vez debería vincularse a la concepción de la carrera profesional de la docencia. Pero todos sabemos que la tendencia histórica es la contraria: por un lado un modelo de formación inicial que tanto la investigación como la propia experiencia docente reconocen como insuficiente y poco operativa, y por otro lado un modelo de formación permanente indefinido y dependiente del diseño y la oferta de las administraciones y sin vinculación universitaria.

c) **Sobre el profesorado formador.** Es obvio que la titulación de todo el profesorado debe ser universitaria, un avance histórico relativamente reciente en el que nos acercábamos a muchos otros países. Pero la formación inicial (y también la permanente) requiere la intervención de ámbitos institucionales distintos y de formadores que actúan en esos diferentes ámbitos. Reducir esta necesidad formativa a un simplificador esquema que divide teoría y práctica dejando la primera en la Universidad y la segunda en los periodos de prácticas con la tutorización de profesores en ejercicio, es no entender o no querer enfrentarse a ese requerimiento inicial basado en la complejidad y pluralidad de saberes y experiencias puestas en juego en la construcción del conocimiento profesional. En primer lugar sería necesario constituir una red colaborativa entre diferentes ámbitos formativos: la universidad, la escuela y otros servicios, agentes, redes y organizaciones implicadas en la educación; y en segundo lugar, debería reconocerse la competencia formativa de maestros y profesores de secundaria al mismo nivel que los profesores universitarios. Y en ningún caso, la participación en la formación inicial de los buenos docentes en ejercicio en Primaria o Secundaria debería suponer un incremento de tiempo y tareas laborales, sino una redistribución de su carga laboral. Finalmente, el acceso y contratación de este profesorado debería regirse por los mejores mecanismos de control público y garantía de competencias de que se doten las instituciones convocantes del concurso. El perverso uso actual de la figura de «Profesor Asociado» hace sonrojar a cualquier «profesional de reconocido prestigio» que quiera colaborar en la Educación Superior.

Podríamos continuar elaborando hipótesis sobre las puertas que se cierran y las oportunidades que, una vez más, estamos perdiendo. Conviene recordar lo que la historia de las reformas de los planes de estudio nos viene enseñando: dejar exclusivamente en manos de las universidades el diseño de la formación inicial es asumir que nada va a cambiar significativamente en la formación real del profesorado. Un torpedo más apuntando



a la línea de flotación de la educación y la universidad pública. ¿Estamos a tiempo de exigir una oportunidad diferente? Quizá si, pero no nos sobra un solo día.

#### **4. ¿Y que deberíamos sugerir que aprendieran los futuros profesores?**

Hace unos años, en pleno proceso del llamado Plan Bolonia, la Universidad de Girona inició un sencillo pero interesante, intenso y bien pensado debate social sobre el diseño de los nuevos títulos de grado de Magisterio. A petición de los dinamizadores de ese debate, tuve oportunidad de escribir unos apuntes a propósito de las competencias profesionales de los futuros docentes. Poco más tarde fui llamado por El Consejo Escolar del Estado para discutir, en plena fiebre del diseño por competencias, sobre las nuevas competencias en las que deberían formarse los docentes. De nuevo recurrí a esos apuntes que, en gran medida se fundamentaban en la observación y análisis de lo que había podido conocido en las aulas de maestras con un claro reconocimiento entre sus colegas, por el fomento de buenas y renovadoras prácticas. Recupero aquí lo que entonces propuse. Intencionalmente he procurado escapar de las categorías académicas y disciplinares con las que habitualmente se identifica la formación del docente. He procurado escapar de esas categorías, también como ejercicio intelectual para que en el proceso de nombrar de otra manera podamos intuir nuevas y diferentes posibilidades formativas menos ancladas en la tradición académica de los listados de materias. ¿Qué es entonces lo que debería ser capaz de hacer una maestra o un maestro, un profesor o profesora de Secundaria, cuando empiezan a trabajar en la escuela o el Instituto?

##### **4.1. Tener educada la mirada**

Para a poder identificar lo particular, lo concreto, lo diferente y único en el mundo plural del sujeto-clase (o aula) colonizado por relaciones sociales que tienden a la homogeneización, al etiquetaje y al pensamiento único y excluyente. En las instituciones de formación del profesorado no nos enseñan a mirar, porque hay ya un estándar prefijado, una idea preestablecida de lo que nos vamos a encontrar.

En mis clases he desarrollado un Taller que titulo Educar la Mirada, cuya finalidad es aprender a mirar la complejidad de la vida cotidiana en un contexto urbano. El ejercicio requiere activar la capacidad de observación, discriminación, interpretación y análisis sobre fenómenos, objetos,

sujetos, comportamientos, procesos y realidades que se muestran en el pasear de la calle y los entornos asociados. Es la misma idea del «flaneur» del que hablaba Baudelaire y que recupera magistralmente Walter Benjamin en esa inmensa catedral inacabada que es el *Libro de los Pasajes*. Aquel sujeto que deambula por la ciudad sin rumbo fijo, el que pasea sin saber a dónde va curioseando aquí y allá sin un rumbo u objetivo prefijado, perpetrando un callejeo ocioso. El territorio urbano es para él, objeto de una mirada distinta, extraviada, que contempla objetos y situaciones antes no imaginados. Así, el mismo Baudelaire refleja su experiencia de paseante-observante en su poema «A una transeúnte»:

La calle atronadora aullaba en torno mío.  
Alta, esbelta, enlutada, con un dolor de reina  
una dama pasó, que con gesto fastuoso  
recogía, oscilantes, las vueltas de sus velos,  
Agilísima y noble, con dos piernas marmóreas.

De súbito bebí, con crispación de loco.  
Y en su mirada lívida, centro de mil tornados,  
el placer que aniquila, la miel paralizante.  
Un relámpago. Noche. Fugitiva belleza  
cuya mirada me hizo, de un golpe, renacer.

¿Salvo en la eternidad, no he de verte jamás?  
¡En todo caso lejos, ya tarde, tal vez nunca!  
Que no sé a dónde huiste, ni sospechas mi ruta,  
¡Tú a quien hubiese amado. Oh tú, que lo supiste!

Cuando comento en el aula este poema subrayo la extraordinaria capacidad del poeta para construir, de un instante, de un cruce efímero de miradas, de una situación volátil e irreplicable, todo un complejo mundo de pasión y sentimientos, de deseo y proyección de subjetividades. Y creo que esa capacidad -vamos a llamar poética- ha de estar de alguna manera presente en el educador: el que saber mirar, el que interpreta y construye desde un pensamiento situado, el que pone el cuerpo en el empeño porque sabe que no hay conocimiento que valga si no se entaña en la experiencia personal.

## 4.2. Saber escuchar

Porque estamos tan acostumbrados a hablar que nos resulta muy difícil callar para poder identificar las voces diversas y disonantes, de los otros. Pero también, porque estamos tan acostumbrados a hablar desde fuera de nosotros mismos, desde un discurso ya constituido y ordenado,

que se nos olvidó escuchar nuestro propio interior, buscar en nuestra propia identidad, recuperar la gramática de nuestra propia experiencia.

¿Cómo aprendemos a escuchar a ese niño que nunca habla? ¿Cómo aprendemos a escuchar a esa niña que nos está diciendo con su modo de estar en el aula, de sentarse, de moverse, de mirarnos y de decirnos con su mirada? ¿Cómo escuchamos los distintos lenguajes, lo simbólico que nos habla? ¿Cómo escuchamos distintas lenguas? ¿Cómo aprendemos a escuchar-nos? Tengo una profesión en la que a menudo practico el arte de la reunión. Sin embargo, vivo la sensación de que, antes que escucharnos, estamos esperando a que guarde silencio el otro para decir la nuestra.

Pablo Freire nos propuso el círculo de cultura. Creo que es una interesante herramienta estratégica para el cultivo de la escucha. Porque en ella se parte de la experiencia vivida y compartida, y se hace de la discusión de esa experiencia un problema de aprendizaje para el análisis interpretativo y crítico, un análisis para el que necesitamos la voz y la experiencia del otro tanto como de la nuestra.

### **4.3. Ser sabia**

Que es una hermosa palabra para identificar a la maestra o el maestro capaz de acariciar la pregunta del otro con nuevas preguntas y argumentos para que crezca en ambos el deseo de seguir dialogando. Es algo muy distinto al «experto» disciplinar, que sabe mucho de una cosa pero quizá incapaz de poner ese conocimiento al servicio del crecimiento humano. Fundamentar en el conocimiento científico las buenas prácticas es una condición necesaria que va mucho más lejos de la especialización disciplinar, porque requiere poner en relación saberes distintos con la finalidad de ayudar al desarrollo cognitivo y el crecimiento madurativo de los seres humanos.

Recuerdo un texto de Kant en el que muestra sus preferencias sobre las personas con las que se encuentran para compartir una cena. No prefiere los «expertos», que saben mucho de una sola cosa, sino las personas sabias, que son aquellas que procuran en la conversación el progreso cultural de todos, y esto ocurrirá cuando cada cual pueda reconstruir el diálogo y, más allá de las viandas, «les de que pensar». Creo, como Kant, que una maestra es una persona sabia cuando conduciendo las conversaciones en el aula facilite que el niño o la niña se marche a casa sintiéndose, él o ella, también un poquito más sabios.

#### **4.4. Cultivar la relación educativa como experiencia de amor**

Es ese saber profesional docente que hace que los aprendices corran, movidos por los invisibles hilos del deseo, hacia las puertas del aula. Es saber reconocer al otro, otorgarle autoridad y facilitar que, a pesar de la estatura, las miradas tengan una relación horizontal. Es a su vez un saber profesional animado por un optimismo apasionado hacia los procesos de crecimiento y maduración de los seres humanos.

Durante la campaña de alfabetización en la Nicaragua sandinista, Orlando Pineda hablaba del enamoramiento como una fase primaria y fundamental del proceso alfabetizador. Antes que una cuestión técnica, la enseñanza de la lecto-escritura era una experiencia humana y cultural que necesitaba de un educador con capacidad de enamorar, de hacer crecer en el educando el deseo de una relación que le proporciona conocimiento. La alfabetización, decía Orlando, es un acto de amor.

#### **4.5. Ser justo**

Es una forma de saber jurídico que vincula la actuación profesional al reconocimiento del derecho universal a la educación. Esa persona pequeña que interpela al maestro con la mirada es un sujeto de derechos -definidos en la carta constitucional- y, por tanto, la actuación docente deberá ser la respuesta pedagógica a ese derecho. Pero es también una forma de saber que reconoce y analiza críticamente la existencia de una suerte de economía política que pone a cada sujeto que entra en el aula en una relación de injusta desigualdad. Y actúa en consecuencia.

Todos los postulados de las Pedagogías Críticas se asientan en esta cuestión: la educación es un derecho humano que las pedagogías escolásticas pervierten en beneficio de las clases dominantes. El trabajo del educador comprometido con la justicia social, por tanto, tiene ese componente militante de devolver a la educación su verdadero y radical sentido emancipador.

#### **4.6. Ser sistemática y crítica**

Que es una forma de saber orientado por la pregunta ante las situaciones concretas de la experiencia docente, y formula procesos dirigidos a la investigación, la reflexión y la crítica. Tomo el concepto de sistematización de los proyectos de educación popular, ampliamente desarrollados en Latinoamérica. La cuestión es convertir la experiencia docente en un proyec-

to de investigación-acción colaborativo, del que nacen saberes prácticos de renovación y cambio de la escuela.

Una antigua reivindicación de las Pedagogías Críticas tenía que ver con esta suerte de empoderamiento profesional: la maestra o el maestro con capacidad para pensarse y crear conocimiento práctico desde sí, desde las historias y experiencias vividas, desde la reflexión crítica sobre esa experiencia de vida.

#### **4.7. Construir desde la creación artística**

Es un saber profesional que pone en juego e integra múltiples elementos de la realidad cultural y social en la que inscribe su práctica docente, para revisar y crear nuevas herramientas profesionales y nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Este principio se aleja, por tanto, de toda pretensión de prefijar y estandarizar una práctica profesional que, en cada momento y en cada lugar, se nutre de experiencias socio-culturales diferentes y deber responder, desde la capacidad creativa, a esas diferencias y particularidades.

En cierta ocasión leí una columna periodística de Angel Cappa, entonces entrenador del CF Tenerife, con este título: «No pienso, luego juego». Decía que había entrenadores que el lunes por la mañana tenían perfectamente prefijada en la pizarra la estrategia del partido del próximo domingo. Él sabía que en el juego había cuestiones técnicas elementales que uno aprende de niño dando patadas a las piedras. Perto el juego requiere de una forma de creatividad e improvisación de la que debe estar ausente la tecnocracia. En sus argumentos se apoyaba en Freire -luego supe que además de futbolista era pedagogo- y ponía los ejemplos de Maradona o Guardiola. He utilizado muchas veces en mi clase este texto de Cappa porque si donde ponía jugador de fútbol yo leía maestro, el argumento me servía para pensar la profesión docente.

#### **4.8. Identificar las urgencias**

El tiempo que dura una escolarización obligatoria es más que suficiente para cambiar irreversiblemente el rumbo de la vida en el planeta. Hay límites y hay urgencias. Mientras nos ocupamos en el número de patas que tiene un saltamontes se nos escapa la posibilidad de educar para la comprensión crítica de un modo de vida que destruye la vida -incluida la del saltamontes-. El aula es un laboratorio en el que se aprende a identificar y problematizar. Y a tomar opciones y a buscar soluciones en lo concreto.

En los proyectos curriculares en los que he trabajado con los Movimientos de Renovación Pedagógica ha habido siempre un debate a fondo sobre nuestras urgencias: la radicalización de la democracia, la sostenibilidad y una relación solidaria con la tierra, el reconocimiento de las diferencias (culturales, étnicas, de opción sexual, lingüísticas,...) y, desde luego, una didáctica crítica coherente en el aula con lo que se pretende en la sociedad.

#### **4.9. Aprender desde la cooperación**

El saber práctico del docente exige relaciones horizontales y procesos colectivos de diálogo y aprendizaje profesional. No son exigencias ni titulaciones individualizantes las que ayudan en el proceso permanente de seguir aprendiendo y mejorando la profesionalidad docente. Al contrario, es en el contexto de la escuela, problematizando nuestras prácticas, en una relación dialógica con nuestras colegas, donde encontramos saberes teóricos y prácticos que ayudan en la comprensión de las dificultades para el cambio y alimentan estrategias de acción. Es un saber que reconoce la complejidad de la vida en el aula y la escuela, y pone en crisis el aislamiento, la separación y el tecnicismo individualista para la resolución de los problemas educativos.

Yo encontré este espacio en los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano. Era una feria de posibilidades en la que cada cual regalaba el saber aprendido en su experiencia y se apropiaba de los saberes de los otros. Y he visto recientemente en las asambleas del 15M esa forma de encuentro solidario a la búsqueda de un lenguaje y un saber que me ayude a comprender y actuar en consecuencia.

#### **4.10. Valorar la comunidad y la participación**

El trabajo del maestro no es sectorial o corporativo, ni está desvinculado del sistema de relaciones sociales. Por tanto deberá aprender a valorar e impulsar proceso en los que necesariamente están implicados otros miembros o instituciones de la comunidad. El proyecto educativo de una escuela es siempre un proyecto de una comunidad educativa en la que se cruzan relaciones y niveles de participación social muy complejos, que deberán orientarse por relaciones igualitarias, asamblearias, y con un alto nivel de compromiso participativo.

Determinados modelos de gestión urbana, con una clara orientación hacia los presupuestos participativos, como puedo ser el caso de Porto Alegre (Brasil) mostraron el carácter comunitario y participativo que debe

tener el proyecto de escuela pública y popular, como proyecto, no solo de «servicio» público, sino de institución creada, pensada, discutida, y decidida por el pueblo.

#### **4.11. Combatir la alienación de su propio trabajo**

La comprensión de la economía política del trabajo docente es otra tarea básica del buen educador. El trabajo del maestro se inscribe en el marco del capitalismo global que regula las formas en que los individuos se relacionan con su actividad productiva, con los productos de esa actividad y con los otros individuos productores. Entender los procesos que regulan el puesto de trabajo docente dota al profesor de estrategias de combate a la alienación de su propio trabajo y le capacita para desarrollo crítico de su autonomía como docente.

#### **4.12. Cultivar el deseo**

El camino de la profesión docente es largo y sinuoso. El deseo, aquí, es ese estado de ánimo que provoca en el docente la búsqueda permanente de nuevas posibilidades para la innovación y el cambio. Es el cultivo del inconformismo ante la rutina y un discurso ordenado sobre los que es posible y lo que no es posible en la pedagogía. La reconstrucción del conocimiento profesional práctico requiere de la voluntad de la crisis y del reconocimiento de que otra pedagogía es posible. Esta competencia profesional se enraíza en la memoria que recupera como posibilidad de futuro los ejemplos histórico-biográficos de sujetos y movimientos sociales que han abierto nuevos horizontes a la renovación pedagógica.

Es posible una Pedagogía del Deseo. No se me ocurre otra forma de hacerla visible ahora, si no es con un breve apunte de mi propia historia de vida. Siendo adolescente recibí un premio anual de poesía que se otorgaba entre los estudiantes de los diferentes institutos de bachillerato de la ciudad. Había escrito un poema al hombre de la guitarra, ese hermoso cuadro de la época azul de Pablo Picasso. Siempre he creído que aquel premio se lo debo al hecho de haberme enamorado de mi profesora de Literatura. Me encantaba escucharla, aprendía de sus gestos y de la luz que irradiaban sus enorme ojos negros. Daba igual el tema que tratara, yo deseaba que llegara el momento vespertino en que la vería entrar por la puerta del aula. Ponía a circular sus palabras sobre nuestras cabezas y el lenguaje se convertía en placer. También recuerdo -esta es ya otra historia- un día de invierno en el patio de recreo de la escuela de Benissanó. Estaba trabajando con mis alumnos de 8º de Enseñanza General Básica los

poetas de la generación del 27. Hablaba de la República, de la Barraca de García Lorca, de la Residencia de Estudiantes, de las Misiones Pedagógicas, en fin, del modo en que la calle se convirtió en un poema pedagógico. Y les hablaba del modo en que su descubrimiento en las librerías de lance durante la aventura de la clandestinidad bajo la dictadura franquista constituyó para mi una de las emociones más intensas y un momento decisivo en mi biografía de compromiso social. Pepín era un chaval poco brillante desde el punto de vista académico. O sea, que su nicho ecológico estaba a bastantes leguas de lo que la escuela le proponía. Pues aquel día en un rincón soleado del patio de recreo Pepín se me acercó y me tendió en la mano una cuartilla doblada y me dijo: ¡quiero ser poeta!. Su rostro estaba encendido, y las miradas, a pesar de la estatura, eran horizontales.

Supongo que se dan Uds cuenta que no es de poesía de lo que estoy hablando sino de enamoramiento. Poco tiempo después, en la presentación del programa de una Escola d'Estiu de los MRPs le escuché a Maite Larrauri algo de esto. Ella recurría al texto de R. Barthes (*Au séminaire*) para hablar de una práctica educativa que no es ni la enseñanza, ni el aprendizaje sino «el maternaje», utilizando la acepción de Barthes. Decía este autor que cuando un niño está aprendiendo a andar, la madre ni discurrese ni se pone a hacer demostraciones; no enseña -teoriza- el modo de andar ni se pone a andar delante del niño: retrocede de espaldas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo. Creo que es una idea genial. Porque, en efecto, nos pasamos la vida -bueno, es un decir, porque a veces parece que pasemos por la vida, pero vivir, no se si la vivimos-; en fin, nos pasamos la vida en la Academia navegando sobre un monótono oleaje de idas y venidas sobre la teoría y la técnica de la docencia, y se nos olvida que es otra la generosa sabiduría de los buenos maestros y de las buenas maestras. Es esa sabiduría que convierte el aula en objeto de deseo, y nos provoca y nos hace buscar en un juego entre el reconocimiento de la originalidad de los cuerpos, de los textos, de las voces. Quizá Barthes hablara del erotismo de la conversación.

Tal vez por eso, cuando ahora sugiero a algunas estudiantes que se acerquen a las aulas donde trabajan mis amigos o mis amigas, les digo: quizá lo de menos sea el programa, el proyecto de trabajo, el contenido concreto de esa práctica. Lo importante es vivir con quienes os han querido abrir la puerta de su propia complejidad para que caminéis hacia la construcción del saber pedagógico apoyados en esos invisibles hilos del deseo.



## **5. Referencias bibliográficas**

- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Madrid, Ediciones AKAL.
- Cascante, C. (2011). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior: <<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec15/reec1506.pdf>>
- Martínez Bonafé, J. (2012). Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior, *Revista Aula de Encuentro*. Universidad de Jaén. Número Especial /2012. pp. 39-52.
- Santos, B. de S. (2004). *La Universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la Universidad* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Santos, B. de S. (2010). La universidad europea en la encrucijada. *El Viejo Topo*, nº 54 pp. 47-55



# **La educación de las mujeres en España (1900-1939). La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid**

Raquel Vázquez Ramil

e-mail: raquel.vazquezramil@ceu.es

*Escuela Universitaria de Magisterio CEU-Vigo. España*

A mi madre, Georgina

La Institución Libre de Enseñanza, nacida en 1876, sigue la senda iniciada por los krausistas de Fernando de Castro en su preocupación por la mejora de la educación de las mujeres españolas. Y así, recoge la antorcha de las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer en la Universidad de Madrid (1869), del Ateneo Artístico y Literario de Señoras (1869) y, sobre todo, de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1870), modélica institución en la que van a dar clase figuras señeras de la ILE apartadas de la docencia tras la segunda cuestión universitaria, como Francisco Giner de los Ríos.

La ILE se comprometió desde el primer momento con la educación integral de la persona, incluyendo en este concepto a las mujeres. Por su carácter independiente, fue un centro minoritario y de alcance geográfico limitado a Madrid, pero su influencia irá calando poco a poco en las esferas políticas de la Restauración y encontrará una vía de influencia firme en

la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada en 1907.

La JAE sienta las bases de la renovación científica y educativa española en el primer tercio del siglo XX. La educación de la mujer será atendida de forma específica por la JAE en la Residencia de Señoritas o Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes, abierta en Madrid en octubre de 1915 con el fin de alojar a las jóvenes que acudían a la capital a estudiar. Desde el primer momento, la Residencia de Señoritas contará con la generosa colaboración de una institución americana ubicada en la misma vecindad y dedicada a la educación de la mujer española, el International Institute for Girls in Spain. Esta colaboración abre la Residencia al patrón educativo americano al establecer sólidos lazos con las mejores instituciones de educación femenina de Estados Unidos (como Smith College, Bryn Mawr, Wellesley, Barnard) y le da un carácter extremadamente original.

Con estas bases y la acertada dirección de la pedagoga vasca María de Maeztu la Residencia crecerá a un ritmo sorprendente, pasando de treinta residentes en 1915 a casi trescientas al filo de la guerra.

La Residencia de Señoritas no fue sólo un albergue para estudiantes ni un centro académico, sino también privilegiada aula de cultura, que ofrecía conferencias, charlas, veladas musicales, etc., impartidas por los intelectuales más destacados del momento.

Por último, otra faceta de la Residencia fue la de canalizar, a través de su directora, iniciativas y ayudas de la rama internacionalista del movimiento feminista, representada por la International Federation of University Women, cuyo XII Congreso se reunió en Madrid en 1928.

Por tanto, podemos definir la Residencia como: institución residencial, centro académico, aula de cultura y sede de la rama internacionalista del movimiento feminista.

Lamentablemente, una institución tan relevante se verá desmantelada con el corte cruel de la guerra civil.

## **1. La Institución Libre de Enseñanza y la dignificación de la mujer a través de la educación**

El golpe de Estado del general Pavía, el 3 de enero de 1874, corta de raíz los sobresaltos que habían caracterizado a la breve Primera República y, tras un período de interinidad, deja paso a la Restauración monárquica en la persona de Alfonso XII.

El nuevo régimen tiene un artífice indiscutible, Antonio Cánovas del Castillo, hábil político conservador cuya obsesión era acabar con la dinámica

golpista del período isabelino. Cánovas remansó las agitadas aguas de la política del momento, pero no acertó a organizar el delicado panorama de la enseñanza española al encargar la cartera de Fomento a un reaccionario, Manuel de Orovio que, con fecha de 26 de febrero de 1875 emite dos disposiciones: un Real Decreto restableciendo lo prescrito en la Ley de 1857 sobre libros de texto y programas, que obligaba a los profesores de universidad e instituto a presentar los de su asignatura para ser aprobados por el gobierno; y una circular que recomendaba a los rectores vigilaran la enseñanza impartida en los establecimientos de su jurisdicción para que no se propagaran en ellos ideas contrarias al «dogma católico» ni a la «monarquía constitucional».

Estas disposiciones significaban el estrangulamiento de la libertad de cátedra, proclamada en la Constitución de 1869, y produjeron hondo descontento en los sectores más progresistas de la docencia, descontento plasmado en lo que se llamará «segunda cuestión universitaria»: los primeros en sentirse afectados y protestar contra las nuevas normativas fueron dos profesores de la Universidad de Santiago, Augusto González de Linares y Laureano Calderón, famosos en Compostela por sus disertaciones evolucionistas<sup>1</sup>; ambos fueron separados y dados de baja en el escalafón. Siguió la protesta solidaria de Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate, profesores de la Universidad de Madrid, también separados de sus cátedras y confinados en Cádiz, Lugo y Cáceres respectivamente. La separación de estos profesores de la docencia se prolongó hasta el 10 de marzo de 1881, cuando el ministro liberal Albareda dicta una disposición derogando la orden de separación de Giner, Salmerón y Azcárate.

Los profesores separados, encabezados por Francisco Giner de los Ríos, que había heredado el liderazgo del grupo krausista a la muerte de Fernando de Castro en 1874, se entregaron a una intensa actividad intelectual y proyectaron continuar sus tareas docentes al margen de la esfera oficial; tras varios proyectos fallidos, en marzo de 1876 Giner redacta los estatutos de la Institución Libre de Enseñanza, que se presenta como una institución ajena a cualquier principio político o confesión religiosa.

El modelo era la Universidad de Londres, creada en 1828 como Universidad Libre por un grupo de profesores anglicanos disidentes de la rígida ortodoxia de Oxford y Cambridge. Su carácter se define nítidamente en el artículo decimoquinto de los Estatutos fundacionales:

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando

---

<sup>1</sup> Véase la acertada exposición de Ángel S. Porto Ucha, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, A Coruña, Edición do Castro, 1986, pp. 46-50.

tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la propia conciencia del profesor, único responsable de su doctrina<sup>2</sup>.

Con estas premisas abre sus puertas el 29 de octubre de 1876 en Madrid. La Institución Libre se consagró en principio a las enseñanzas de bachillerato y preparatorio universitario y a la divulgación de cuestiones de cultura general; los resultados académicos de esta empresa fueron notables, no así los económicos; por ello, a partir del curso 1878-1879 se eliminan las poco concurridas y deficitarias enseñanzas superiores, dedicándose la Institución a los niveles primario y secundario.

En estas secciones, los profesores de la nueva entidad pondrán en práctica una serie de principios innovadores, cuya línea matriz arranca de la pedagogía fröbeliana; por ejemplo, la enseñanza intuitiva, el aprendizaje lúdico, la supresión del libro de texto, la enseñanza oral y antidogmática frente al memorismo y las explicaciones abstrusas, y la vivencia activa del proceso de aprendizaje por parte del alumno, a través del contacto directo con la naturaleza, los monumentos artísticos, las tradiciones populares, etc. Se procuró, asimismo, imponer el sistema cíclico, sin divorcios bruscos entre la primera y segunda enseñanza.

Poco a poco, se introdujeron nuevos métodos y experiencias tomados, en su mayor parte, de países extranjeros y adaptados a las necesidades nacionales. El «antiacademicismo» de la Institución tropezó con algún que otro problema, pero impuso un modelo educativo que tendrá gran trascendencia en el siglo xx.

La Institución Libre de Enseñanza conecta, a través de su fundador Giner de los Ríos, con el krausismo y con las primeras iniciativas en pro de la educación de la mujer fundadas por Fernando de Castro, como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Los presidentes de la Junta directiva de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer fueron siempre hombres de la Institución Libre de Enseñanza: Manuel Ruíz de Quevedo lo es desde 1874 hasta su muerte en abril 1898, le sucede Gumersindo de Azcárate hasta su fallecimiento en diciembre de 1917, y a partir de esta fecha José M.<sup>a</sup> Pedregal. Igualmente, entre el profesorado de las varias escuelas de la Asociación hemos de citar numerosos institucionistas: Manuel M.<sup>a</sup> José de Galdo, Manuel M.<sup>a</sup> del Valle, Juan Facundo Riaño, Rafael Torres Campos, Ilirio Guimerá, Germán Flórez, Joaquín Sama, y el propio Francisco Giner de los Ríos, que impartió Psicología en la Escuela de Institutrices y escribió un tratado de dicha asignatura, *Lecciones sumarias de Psicología* (1874).

La preocupación de los institucionistas por la educación de la mujer y por su lugar en la sociedad queda reflejada en el órgano de la Institución,

<sup>2</sup> Institución Libre de Enseñanza, *Programa*, Madrid, 1930, p. 6.

el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936), en el que tuvieron cabida artículos de defensa de la aptitud profesional de la mujer, y colaboraciones de escritoras tan significadas como Concepción Arenal o Emilia Pardo Bazán, ambas muy afines a Francisco Giner de los Ríos.

Aspecto importantísimo fue la defensa de la coeducación, especialmente en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, que provocó encendidos debates y fue rechazada por un escaso margen de votos. Era un tema espinoso y también en él la Institución hizo gala de una amplitud de miras notable.

## **2. La necesidad de un centro para alojar mujeres estudiantes en Madrid**

El acceso de la mujer española a la enseñanza superior data oficialmente de 1910 (R.O. de 8 de marzo de 1910) y comienza a ser significativo en los primeros años veinte.

Madrid, por su condición de capital, contaba con importantes establecimientos educativos: la gama completa de Facultades y Escuelas Técnicas superiores y medias, entidades científicas y de investigación como las creadas por la Junta para Ampliación de Estudios, y numerosas instituciones particulares; además, era sede de abundantes acontecimientos sociales y culturales a lo largo del año. Por tanto, atraía a gran cantidad de estudiantes y personas deseosas de ampliar sus horizontes culturales.

De los once distritos universitarios que en 1915 existían en España, el de Madrid acogía al 37% del total de estudiantes varones y casi al 25% de las mujeres. Dichas cifras son, no obstante, matizables, pues no todos los alumnos asistían a clase asiduamente ni residían en Madrid; en dicho año el porcentaje de alumnos libres en la Universidad de Madrid superaba el 50%.

Aún así la afluencia de estudiantes a Madrid era considerable y creaba nuevas necesidades; atenta a ellas, la Junta para Ampliación de Estudios abrió en 1910 una Residencia de Estudiantes con el objeto de ofrecer alojamiento digno a los jóvenes y fomentar entre ellos una sana convivencia. La Residencia de Estudiantes abrió sus puertas el 1 de octubre de 1910 en un hotelito de la calle Fortuny con capacidad para diecisiete estudiantes y enseguida creció de forma vertiginosa. Por R.O. de 11 de agosto de 1913 se autorizó la construcción de edificios residenciales en unos terrenos de los Altos del Hipódromo propiedad del Ministerio de Instrucción Pública. Los nuevos edificios se inauguraron en octubre de 1915, acogiendo entonces a cien estudiantes. Los hotelitos de Fortuny quedaron vacíos y la Junta decidió aprovecharlos para albergar un grupo de niños y otro de señoritas. Y así, en el mismo mes de octubre de 1915

dos chalets de la calle Fortuny (los números 24 y 26) fueron ocupados por un grupo de niños con veinticinco plazas y los otros dos (números 28 y 30) por un grupo de señoritas con treinta plazas.

El grupo de niños, dirigido por Luis Álvarez de Santullano, acogía a pequeños entre 10 y 16 años que cursaban bachillerato lejos de su casa. El de señoritas, dirigido por María de Maeztu, acogía a jóvenes estudiantes de las facultades universitarias, Escuela Superior del Magisterio, Conservatorio de Música, Escuela Normal, Escuela del Hogar y otros centros de enseñanza.

Cuando los hotelitos de la calle Fortuny abren sus puertas a las mujeres, en octubre de 1915, la población femenina que cursaba estudios superiores en Madrid era escasa: 65 jóvenes estudiaban en la Universidad como alumnas oficiales y 43 por libre; la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio acogía, en sus tres cursos, a 74 muchachas. Las jóvenes frecuentaban también otros centros como el Real Conservatorio de Música y Declamación; la Escuela Superior de Pintura, Escultura y Grabado; la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, y la Escuela Central de Idiomas.

Entre las treinta residentes iniciales de la calle Fortuny eran mayoría las alumnas de la Escuela Superior del Magisterio o las que aspiraban a ingresar en ella; sólo una joven asistía a la Universidad asiduamente para cursar el doctorado, y las demás eran extranjeras que estudiaban lengua española o muchachas que completaban su cultura general.

Al poco tiempo, la Residencia de Señoritas vio rebasada su capacidad por la creciente demanda de plazas. Se imponía una ampliación. La Residencia contará entonces con la colaboración de una institución extranjera situada en sus proximidades y centrada también en la educación de la mujer, el International Institute for Girls in Spain.

### **2.1. Una institución próxima: el International Institute for Girls in Spain**

El International Institute for Girls in Spain había sido creado en San Sebastián por una misionera congregacionista americana, Alice Gordon Gulick, en las últimas décadas del siglo XIX. A principios del siglo XX el Instituto Internacional se instala en Madrid, en unos edificios que construye en las calles de Fortuny y Miguel Ángel, y abre un colegio femenino que prepara alumnas de bachillerato y a las que optan al ingreso en la Escuela Normal, además de ofrecer clases de música y de contar con una estupenda biblioteca.

La primera guerra mundial creará grandes dificultades al Instituto Internacional, sobre todo a partir de la entrada de Estados Unidos en el



conflicto en 1917. El desplazamiento de profesoras americanas a Madrid se ve interrumpido y los donativos sufren un gran bajón, pues la guerra originaba necesidades mucho más acuciantes.

Cuando se abre la Residencia de Señoritas en los vecinos hotelitos de Fortuny 28 y 30, el Instituto Internacional ve su labor en buena parte ejecutada por una institución española, por ello propone ceder su finca de Fortuny 53 a la Junta para Ampliación de Estudios en octubre de 1916; comienza así una fructífera colaboración entre ambas entidades de la que será directa beneficiaria la Residencia de Señoritas.

El Instituto Internacional vendió al estado español el edificio de Fortuny 53 en los años veinte y alquiló el estupendo «Memorial Hall» de Miguel Ángel-8 a la Residencia de Señoritas a precio muy ventajoso y con una serie de condiciones, siendo la fundamental que los edificios se dedicasen a la educación de la mujer española, que se reservasen plazas a estudiantes americanas y que se impartiesen una serie de materias entonces muy poco extendidas en España, como inglés y educación física.

Además de la cooperación material, el Instituto Internacional aportó apoyo humano a la Residencia de Señoritas, plasmado en la labor asesora y docente de profesoras americanas que se encargaron de materias como inglés, biblioteconomía y gimnasia rítmica. Muy importante fue la creación de un laboratorio de química, llamado «laboratorio Foster» en honor a la profesora de Smith College que lo creó, Mary Louise Foster.

De gran trascendencia fue también la organización de la biblioteca a partir de 1928, contando con los excelentes fondos del Instituto Internacional.

### **3. Las residentes**

#### **3.1. Análisis cuantitativo**

Para efectuar un análisis cuantitativo y, subsidiariamente, cualitativo de las residentes, hemos establecido una periodización que distingue tres etapas:

- a) Primera etapa: desde 1915 hasta 1922.
- b) Segunda etapa: desde el curso 1922-23 hasta 1928.
- c) Tercera etapa: desde el curso 1928-29 hasta 1936.

La primera etapa comprende los siete primeros cursos, desde los modestos inicios de la Residencia hasta mayo de 1922, cuando el Comité del Instituto Internacional acuerda ceder el edificio de Fortuny 53 y gran parte del de Miguel Ángel 8 a la Residencia de Señoritas.

Según los datos que nos ofrecen las Memorias de la Junta para Ampliación de estudios, las cifras totales de residentes en la primera etapa son las siguientes:

<b>Curso</b>	<b>Nº residentes</b>
1915-16	30
1916-17	64
1917-18	65
1918-19	81
1919-20	87
1920-21	89
1921-22	130

Elaboración propia a partir de datos extraídos de las *Memorias bianuales de la Junta para Ampliación de Estudios (1915-1922)*

En la primera etapa la Residencia pasó de tener treinta residentes en el curso 1915-16 a ciento treinta en el curso 1921-22, un crecimiento muy notable. En Madrid no había ninguna institución oficial que alojase mujeres estudiantes; la creada por la Institución Teresiana en 1914 tenía un carácter muy restringido.

La segunda etapa, desde 1922 hasta 1928, contando ya con la plena colaboración del Instituto Internacional es de crecimiento sostenido y se pasa de las ciento veintinueve residentes de 1922 a las ciento sesenta y siete de 1928.

<b>Curso</b>	<b>Residentes</b>
1922-23	129
1923-24	126
1924-25	153
1925-26	156
1926-27	155
1927-28	167

Elaboración propia a partir de datos extraídos de las *Memorias bianuales de la Junta para Ampliación de Estudios (1923-1928)*

La evolución al alza es paralela a la creciente inclinación de las mujeres por cursar estudios medios y superiores, que se afianza en los años veinte. Por otro lado, en virtud de los convenios de la Residencia de Señoritas con el Instituto Internacional, la International Federation of University Women y una serie de colleges femeninos estadounidenses como Barnard, Smith, Bryn Mawr, Vassar o Wellesley, cada vez son más las extranjeras que visitan España y se alojan en las dependencias de la Residencia de Señoritas.

A partir de octubre de 1928 y en virtud de un nuevo contrato con el Instituto Internacional la Residencia cuenta con más espacio al añadir el

edificio de Miguel Ángel 8, lo cual le permite ofrecer más servicios. En este momento, la obra es tan amplia que se divide en cuatro grupos bajo la dirección general de María de Maeztu.

<b>Curso</b>	<b>Nº residentes</b>
1928-29	165
1929-30	205
1930-31	210
1931-32	215
1932-33	236
1933-34	250
1934-35	297
1935-36	250

Elaboración propia a partir de datos extraídos de las *Memorias bianuales de la Junta para Ampliación de Estudios (1929-1935)*

El número de residentes pasa de ciento sesenta y cinco en 1928 a doscientas cincuenta en 1936. La proclamación de la II República en abril de 1931 y el cierre de algunos centros religiosos promovieron una creciente afluencia de alumnos y alumnas a las instituciones oficiales y también a la Residencia de Señoritas. La demanda de plazas obligó a María de Maeztu a arbitrar una solución: la construcción de un nuevo edificio en un extremo del amplio jardín de la finca de Fortuny 53. Se encargó del proyecto el arquitecto madrileño Carlos Arniches. En el nuevo pabellón, inaugurado el 1 de octubre de 1935 para conmemorar los veinte años de vida de la Residencia, se instaló el llamado «Grupo Cooperativa», regido por normas económicas y administrativas diferentes y similar a los núcleos autogestivos existentes en algunos colleges americanos.

Vemos, por tanto, que la Residencia creció desde su modesto origen curso tras curso a buen ritmo: jugaron a su favor la cercanía física y de intenciones del Instituto Internacional y la corriente proclive a la instrucción completa de la mujer española. Para cumplir su objetivo educador, hubo de reorganizarse y dividirse en grupos con el fin de no quebrar la intimidad y al mismo tiempo seguir de cerca la evolución de cada residente; se convirtió así en una institución extensa y compleja.

La evolución numérica da idea del movimiento residencial, pero sería incompleta si no observásemos los estudios y carreras preferidos por las estudiantes; esto nos servirá para ver el tipo de mujer que acudía a Madrid y buscaba alojamiento y complementos culturales en la Residencia, y el esfuerzo realizado por ésta, paulatinamente, para responder a las necesidades de las jóvenes y de sus familias.

### 3.2. Estudios e inquietudes intelectuales

Con el fin de no romper el hilo argumental, mantenemos la estructura de tres etapas utilizada para analizar la evolución numérica de las residentes:

#### a) Primera etapa: desde los inicios hasta 1922

El grupo de señoritas de la Residencia nació destinado:

...a las muchachas que sigan sus estudios o preparen su ingreso en las Facultades universitarias, Escuela Superior del Magisterio, Conservatorio Nacional de Música, Escuela Normal, Escuela del Hogar u otros centros de enseñanza, y a las que privadamente se dediquen al estudio en bibliotecas, laboratorios, archivos, clínicas, etc<sup>3</sup>.

De acuerdo con este propósito inicial, las primeras residentes estudian en la Escuela Superior del Magisterio o preparan el ingreso en la misma, en menor medida estudian en la Universidad, o siguen cursos no oficiales para adquirir un barniz de cultura general.

Para ingresar en la Escuela Superior del Magisterio era necesario poseer el título de maestro superior y superar una serie de duras pruebas; por ello, la mayoría de los candidatos se preparaban concienzudamente. La Residencia de Señoritas proporcionaba dicha preparación en los años veinte, lo cual atrajo a numerosas estudiantes.

Como dato significativo del vínculo entre ambos centros, en el curso 1918-19 el 25% de las alumnas de la Escuela Superior eligen la Residencia para vivir, porcentaje que asciende al 28,5% en 1920-21. El éxito se debía a la atracción de María de Maeztu, que había dado clases en dicha Escuela, y a las clases complementarias que ofrecía la Residencia (Pedagogía, Fisiología, Literatura y lenguas vivas en un primer momento).

A partir de 1920 el número de universitarias supera al de alumnas de la Escuela Superior del Magisterio. La Universidad de Madrid era la única que ofrecía cursos de doctorado y de las pocas que poseían Facultad de Farmacia, muy frecuentada por las mujeres. Para acoger a las estudiantes de carrera superior, en el curso 1920-21 la Residencia se estructura en dos grupos o secciones: la sección general dirigida por María de Maeztu y domiciliada en Fortuny 30 y la sección especial universitaria conectada con el International Institute for Girls in Spain y dirigida por la profesora de Smith College Mary Louise Foster.

---

<sup>3</sup> Junta para Ampliación de Estudios, *Memoria correspondiente a los años 1914 y 1915*. Madrid, 1916; página 300.

Esta disposición es reflejo de un acuerdo del Comité de Boston, del verano de 1919, para destinar sus propiedades de las calles de Fortuny y Miguel Ángel a la educación de la mujer española siguiendo pautas similares a las de los colleges femeninos americanos. A tal fin comenzó a funcionar un laboratorio de química y profesoras americanas se encargaron de las clases teóricas y prácticas de inglés. Estas posibilidades no existían en ningún otro establecimiento residencial de Madrid, de ahí el rápido éxito alcanzado: las veinticinco estudiantes universitarias que viven en la Residencia en 1920-21 representan casi el 15% de las que estudian por enseñanza oficial en la Universidad de Madrid, de las restantes un porcentaje significativo correspondería sin duda a mujeres domiciliadas en Madrid.

La carrera preferida en 1920-21 es Farmacia; a gran distancia siguen Odontología, Filosofía y Letras, Medicina y Ciencias.

Dada la abrumadora mayoría de estudiantes de Farmacia se comprende la importancia de las prácticas de laboratorio instauradas en 1921 por Miss Foster y de las clases de Física, Matemáticas e Historia Natural, proporcionadas complementariamente por la Residencia.

En los primeros años fue importante el grupo de las jóvenes que acudían a Madrid con el fin de completar su cultura general. La Residencia les ofrecía enseñanzas personalizadas, que se complementaban con una formación práctica. Sin embargo, este grupo pronto decayó y dejó paso a las que acudían a Madrid para estudiar una carrera superior o preparar oposiciones a la Administración<sup>4</sup>.

Grupo muy significativo es el de extranjeras, procedentes sobre todo de Estados Unidos, debido al contacto y colaboración entre la Residencia y el Instituto Internacional, a los esfuerzos de la Junta para Ampliación de Estudios por extender la enseñanza del español en Estados Unidos y a los viajes de María de Maeztu a dicho país, visitando colleges femeninos e impartiendo concurridas conferencias sobre cultura española.

Para que la moda de lo español en Estados Unidos cuajara, María de Maeztu estableció con el Institute of International Education un convenio de intercambio de becarias entre la Residencia y colleges femeninos americanos en 1921. Dicho intercambio será muy fructífero: entre 1920 y 1936 viajaron veintiuna mujeres a Estados Unidos, como becarias de instituciones tan selectas como Wellesley, Barnard, Vassar, Bryn Mawr y Smith College. La Residencia de Señoritas recibió, a cambio, a diecinueve becarias

---

<sup>4</sup> La R.O de 2 de septiembre de 1910 permitía el libre acceso de ambos sexos a todas las profesiones dependientes del Ministerio de Instrucción Pública. En los restantes hubo restricciones hasta que el Estatuto de Funcionarios Públicos de 1918 estableció en su base segunda que, sujetándose a los mismos requisitos de aptitud exigidos al varón, la mujer podía acceder a todas las clases en la categoría de auxiliar y al servicio técnico en las funciones determinadas por los respectivos reglamentos.

americanas en el mismo período, de ellas quince procedían de Smith College.<sup>5</sup> Este novedoso intercambio no tiene parangón en ninguna institución de la época, ni masculina ni mucho menos femenina, y no lo tendrá hasta épocas muy recientes de nuestra Historia.

#### b) Segunda etapa: desde 1922 a 1928

A partir de 1922 hay importantes cambios: la Residencia crece cada vez más y cuenta con más edificios y personal, tanto profesorado como alumnado. Son los años en que estudiar una carrera deja de ser anecdótico para las mujeres, aunque tampoco es cosa corriente, y en que la paz internacional y la extensión de una oleada casi general de «prosperidad» permiten los intercambios internacionales.

A partir de 1924 las universitarias representan más de la mitad de las residentes. De ellas, un pequeño grupo (cada vez mayor), cursa estudios de doctorado. Por carreras, Farmacia sigue siendo la favorita, seguida en el orden de preferencias por Filosofía y Letras, Medicina, Odontología, Ciencias y Derecho.

En 1924 la Residencia aloja el 16,6% de las estudiantes oficiales de la Universidad de Madrid, porcentaje significativo. La inclinación de las estudiantes de Farmacia se explica por la atracción del estupendo laboratorio de química; la Residencia ofrecía además clases de pedagogía y filosofía, francés, inglés, cultura general y cursos de bachillerato, gimnasia rítmica y juegos, aparte de ciclos de conferencias y charlas y la posibilidad de consultar una selecta biblioteca.

A las universitarias seguían las alumnas de la Escuela Superior del Magisterio, cuya representatividad va descendiendo al igual que desciende el número de matriculados en el centro a causa de una serie de reformas internas.

En 1924 desaparecen las alumnas que acudían a la Residencia con el fin de ampliar su cultura general; disminuyen también las estudiantes de música y canto, pero aumentan las que preparan oposiciones para ingresar en la Administración.

Otro contingente en continuo aumento es el de extranjeras, especialmente americanas. La Residencia ofrecerá, a partir de 1926, clases especiales para ellas de historia, literatura, historia de la civilización y cultura española contemporánea.

---

<sup>5</sup> Vázquez Ramil, R. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, (pp. 225-231). Madrid: Akal.

c) *Tercera etapa: desde 1928 a 1936*

La tercera y última etapa es de rotunda afirmación y crecimiento de la Residencia hasta rozar el techo de las trescientas residentes. La renovación de los puntos de colaboración con el International Institute for Girls in Spain favorece este impulso al ofrecer mayor espacio y ayudas materiales. Por otro lado, tras la proclamación de la II República en 1931, hay una oleada de hostilidad hacia las instituciones religiosas, se clausuran conventos (algunos de los cuales admitían pensionadas) y la mayor influencia de los hombres de la Junta en ciertos órganos políticos (sobre todo en el Ministerio de Instrucción Pública durante los dos primeros gabinetes de Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos), asegura a las instituciones de ella dependientes un cierto auge. La Residencia de Señoritas se vuelve cosmopolita y adquiere un relieve inusitado.

Las estudiantes universitarias son más de la mitad del total de residentes en 1929. Por carreras, sigue siendo prioritaria Farmacia, y tras ella Filosofía y Letras, Medicina, Odontología, Ciencias y Derecho. En 1934-35 hay un pequeño grupo de siete jóvenes dedicadas a tareas de investigación en la Universidad o en centros de la Junta para Ampliación de Estudios.

Para estas estudiantes de nivel superior la Residencia ofrecía a partir de 1928 clases gratuitas de inglés, alemán, francés, física y química, química inorgánica y análisis químico, mineralogía, botánica, biología y zoología, farmacia práctica, anatomía, histología, derecho político y administrativo, y hebreo. El esquema de clases varió levemente, pero se observa un predominio de materias de carreras como Farmacia y Ciencias. El profesorado que impartía estos cursos se componía casi en su totalidad de residentes de los últimos cursos y doctorandas, aunque ciertas asignaturas estaban a cargo de reconocidos expertos, como Antonio de Zulueta (biología y zoología), Enrique Raurich (química inorgánica y análisis químico) o Rafael Gamonal (derecho político y administrativo); daban clases de idiomas profesoras nativas.

La Escuela Superior del Magisterio declina en los años veinte hasta su supresión en 1932, cuando es sustituida por la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Aún así, en 1930-31 la Residencia acogía al 45% de estudiantes de dicha Escuela.

Las estudiantes de magisterio suponen cifras discretas y casi constantes, ello se explica porque en casi todas las capitales de provincia había Escuelas Normales femeninas y serían muy pocas las mujeres que se desplazaban a Madrid a cursar esta breve carrera.

Las alumnas de bachillerato son un pequeño grupo en 1929, cuando se inaugura el primer instituto femenino en Madrid; se trata de chicas mayores de dieciséis años que cursan bachiller universitario.

A continuación, estarían las opciones prácticas: Comercio e Idiomas, y las enseñanzas artísticas, Pintura y Música; en este último apartado fueron mayoría las estudiantes de piano.

En el curso 1934-35 la obra de la Residencia de Señoritas se reorienta: contando con grandes medios materiales y para cumplir su papel «esencialmente educador», no de mero alojamiento de universitarias, se abre a las jóvenes que desean ampliar su cultura general y a dicho efecto ofrece una serie de clases: gramática y literatura, historia y geografía, aritmética y geometría, ciencias físico-naturales, historia del arte y de la cultura, historia de la música, dibujo... específicamente destinadas a quienes querían completar su cultura. En este año se ofrecen también clases de corte y confección y de taquigrafía, que indican una orientación profesional claramente práctica.

La Residencia deja de ocuparse exclusivamente de la educación superior de las mujeres para ocuparse de la formación de las que no quieren o no pueden acceder a los máximos niveles de la enseñanza; las disponibilidades materiales (aulas, dormitorios, etc.), permitían entonces la diversificación de actividades. Por otro lado, la proliferación de residencias femeninas en Madrid exigía abarcar el mayor espectro posible de enseñanzas para ser competitivo.

En la Residencia siguen alojándose jóvenes que preparan oposiciones en Madrid; en su mayoría, aspiran a puestos en el Ministerio de Instrucción Pública (magisterio o cátedras de instituto) o en otras dependencias, como Archivos o Estadística.

El contingente de extranjeras no deja de crecer hasta 1934. María de Maeztu tenía gran interés en este grupo de estudiantes, para ello organiza cursos específicos (como uno de arte de vanguardia en 1930-31) y otros coordinados con el Centro de Estudios Históricos. Además de las americanas, frecuentaron la Residencia jóvenes de otros países, sobre todo inglesas y alemanas, que tenían a su disposición clases gratuitas de historia de la civilización y el arte, y de lengua y literatura españolas.

## **4. Régimen de vida en la Residencia**

### **4.1. Alojamiento, comidas y aspectos materiales**

La Junta para Ampliación de Estudios se propuso instalar Residencias de Estudiantes para, una vez que estuvieran en marcha, dejarlas funcionar autónomamente con sus propios recursos; correspondía a la Junta proporcionar edificios e instalaciones, un fondo para becas destinadas a jóvenes sin recursos y costear el sueldo del personal directivo; después,



las propias Residencias, con las cuotas de sus alumnos, debían abonar alquileres y primas por amortización de nuevas casas y atender a todas las necesidades de los estudiantes.

Inicialmente las muchachas del Grupo de Señoritas hubieron de pagar los siguientes honorarios mensuales:

Por pensión: comida, luz, servicio, calefacción y baños.....	80 ptas.
Habitación, según tamaño.....	10 a 40 ptas.
Lavado y planchado.....	8 ptas.
Asistencia médica.....	2,50 ptas.
Biblioteca y estudios.....	10 ptas.

El total ascendía desde un mínimo de 110,50 pesetas mensuales a un máximo de 140,50 pesetas<sup>6</sup>.

Las becarias disfrutaban de reducción de parte de la cuota a cambio de servicios variados en la casa, bien en la secretaría, en la biblioteca y, desde 1917, en el Grupo de Niñas. Obsérvese lo económico de este sistema que permitía a la Junta, con desembolsos poco significativos, impulsar nuevas empresas.

Era intención de María de Maeztu:

Poner la Residencia al alcance de las clases más modestas, lo cual envuelve un problema económico de extraordinaria gravedad cuando no se tiene subvención o auxilio de fuera, y dar en la Residencia un contenido de cultura lo más amplio e intenso posible; empeño no menos difícil contando con recursos tan pequeños como los que la Junta ofrece, personal tan escaso como el que en España se halla y un ambiente contrario...<sup>7</sup>

El conjunto de pagos efectuado por las jóvenes se aplicaba a cubrir los gastos de comida, luz, calefacción, servicios administrativo y doméstico, reparaciones, reposiciones, etc. Como dato de interés consignemos que el régimen alimenticio consistía en:

Desayuno: Café con leche y pan con manteca.

Almuerzo: Sopa o legumbres, plato de huevos o frito con verduras, plato de carne y fruta.

Merienda: Té con leche, galletas y pan con manteca.

Cena: Sopa o verduras, huevos o frito, plato de carne o de pescado y postre de cocina<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Junta para Ampliación de Estudios... *Memoria correspondiente a los años 1914 y 1914...*, p. 302.

<sup>7</sup> Junta para Ampliación de Estudios... *Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921...*, pp. 298-299.

<sup>8</sup> A.R.S.M. Folleto «Residencia de Estudiantes, Madrid 1926»; página 12. CAJA: Folletos de la Residencia de Estudiantes y del Centro de Estudios Históricos; número de orden 3.

Y cada residente debía llevar, a principios de curso, un completo equipo de ropa de cama y aseo<sup>9</sup>.

Los honorarios experimentaron varias subidas, y así por ejemplo en 1931-32 las mensualidades eran de ciento sesenta y cinco, ciento ochenta o ciento noventa y cinco pesetas, según tamaño de la habitación; las extranjeras, a las que se reservaban cuarenta dormitorios individuales, abonaban diez pesetas diarias en caso de permanecer ocho meses, y de doce a catorce pesetas diarias por estancias menores.

## 4.2. Reglas y normas

El rápido crecimiento cuantitativo de la Residencia y su dispersión por diversos edificios obligó a imponer reglas y normas para asegurar su funcionamiento interno: atañían éstas a los horarios, organización de estudios, visitas, salidas, permisos. Aunque hasta fecha tardía (1932) no localizamos un Reglamento impreso, sí hubo principios básicos que las estudiantes debían conocer y acatar; por ejemplo, el horario de entrada por las noches era las 20.30 p.m. y no estaba permitido salir después de cenar, salvo cuando la directora o secretaria acompañaban a las jóvenes al Teatro Real o a algún espectáculo escogido; las extranjeras sí podían salir al teatro o a veladas culturales, puesto que esto les ayudaba en su estudio de la lengua castellana<sup>10</sup>; igualmente, se aconsejaba a las estudiantes que hicieran un plan de trabajo y lo entregaran a la directora, quien seguía así de cerca sus progresos, y que asistieran a las conferencias y veladas organizadas en la casa. Por lo demás, y sujetándose a elementales normas de convivencia, no había restricciones de otro tipo, tampoco había capilla ni asesoramiento religioso, conforme al criterio institucionista de mantener la más estricta neutralidad en este terreno y por la colaboración con el Instituto Internacional, originariamente fundación de una congregación protestante.

El principio básico era el de conceder a las alumnas la máxima libertad dentro de un marco de responsabilidad y respeto mutuo: lo esencial no estaba en imponer momentáneamente una disciplina, sino en conseguir que las jóvenes la asumieran y la pusieran en práctica en todo momento y en su vida futura. El sometimiento gustoso y razonado a la ley, preconizado por María de Maeztu como norma primordial, evocaba en *honor system*

<sup>9</sup> Este equipo consistía en colchón, seis sábanas de cama, seis fundas de almohada, doce toallas, dos mantas de lana, dos colchas blancas, seis servilletas y dos sacos para ropa sucia, además de cubierto de plata. Las muchachas que no llevaban colchón debían pagar por su uso cinco pesetas mensuales. *Ibíd.*; páginas 12 y 13.

<sup>10</sup> A.R.S.M. «Reglas de régimen interior. Curso 1922-23». CAJA: Régimen interior. Signatura 14; número de orden 16; papeles 16/4/1 y ss.

de las instituciones educativas sajonas, donde la norma era la veracidad y la más aséptica rectitud moral. La limitación de medios materiales impidió poner en práctica al pie de la letra el modelo americano, pero se tomaron principios normativos.

Las habitaciones se adjudicaban por orden de antigüedad y turno de solicitud; las mujeres debían procurar respetar el principio básico del orden y la limpieza en ellas; la decoración tenía que ser sobria y discreta, «sin adornos excesivos e inútiles».

El horario de comidas había de respetarse al máximo, salvo imperativos mayores, por razones obvias; los puestos en la mesa se adjudicaban por sorteo y se cambiaban tres veces al año para dar a las alumnas la oportunidad de conocerse; a este fin se tomaba el té todas las tardes en el salón-biblioteca de Fortuny 30.

El té se sirve todas las tardes en el antiguo salón-biblioteca de cinco y media a seis y cuarto, y tiene como principal objeto la función social de reunir a todas las alumnas de los cuatro Grupos para que se conozcan y formen una corporación estrechamente unida<sup>11</sup>.

Habituarse a las jóvenes a la vida social era uno de los fines del esquema educativo residencial, por ello había una serie de fiestas a lo largo del curso: una en octubre para recibir a las nuevas y otra en mayo para despedir a las que concluían estudios, además de varias celebraciones y veladas musicales; cuando se trataba de bailes las familias debían dar su autorización.

El criterio del buen gusto y del saber estar era atendido como parte fundamental de una educación completa, muy en la línea institucionista, y procuraba inculcarse a las residentes de manera firme, aunque no impositiva, a través del ejemplo de las veteranas; éstas debían velar por

...Mantener el espíritu de la casa... Deberán, además, avivar en sus compañeras el estímulo de honor del Grupo para mantener encendido en todo instante el generoso anhelo que mueve a la juventud a realizar altas empresas con un fin desinteresado<sup>12</sup>.

Las reglas y normas dictadas por la Residencia no pretendían sólo el buen funcionamiento de las casas, sino en mayor medida configurar un medio grato de convivencia y «educar» en el más amplio sentido de la palabra a las muchachas. No era un mero lugar de alojamiento, ni siquiera un centro de cultura; aspiraba, en el lenguaje idealista de María de Maeztu, a ser un «hogar espiritual», a formar integralmente mujeres útiles a la sociedad y a sí mismas.

---

<sup>11</sup> Ibid., p. 30.

<sup>12</sup> Ibid., p. 36.



Residentes en la biblioteca. Revista *Estampa* (Madrid). Año 3, nº 122, 13 de mayo de 1930

## **5. Incidencias de la guerra civil: la desaparición de la Junta para Ampliación de Estudios y los organismos de ella dependientes**

El estallido de la guerra civil en julio de 1936 rompió el proyecto de ilusión y esperanza nacido de la ILE y plasmado en la Junta para Ampliación de Estudios. Se inicia entonces una época marcada por la irracionalidad, la época de la depuración, con la consiguiente labor de «limpieza» en la enseñanza y en todas las instituciones del Estado.

A partir del 18 de julio de 1936 la vida de la Residencia de Señoritas cambió radicalmente; los sucesos bélicos la alteraron y determinaron el regreso de las estudiantes a sus hogares y un nuevo destino para los edificios por ella ocupados: los grupos de Fortuny y Rafael Calvo fueron utilizados como hospital hasta los últimos días de septiembre de 1936; entre el 30 de septiembre de 1936 y el 31 de enero de 1937 en Rafael Calvo permaneció un grupo de ex residentes y en Fortuny 30 una sección de niñas tuberculosas.

A fines de enero de 1937 una Orden ministerial obligó a la Residencia y a la sección de niñas enfermas a evacuar los pabellones, ocupados en-

tonces por la enfermería de la Brigada 68; cuando la Brigada es destinada a un pueblo de Levante, en octubre del mismo año, los antedichos edificios acogen una escuela de capacitación.

Otras dependencias de la Residencia de Señoritas sirvieron para alojar a familias sin hogar, como los pabellones verdes de Fortuny 30. La casa de Miguel Ángel 8 quedó, desde el primer momento, bajo protección de la Embajada de Estados Unidos, pues era propiedad de una institución americana, el Instituto Internacional.

El grupo de Fortuny 53 alojó a un batallón antigás, a un grupo de enfermas tuberculosas procedentes de un sanatorio de Tablada (Sevilla), y desde mediados de 1937 fue sede del Instituto de Enseñanza Media «Lope de Vega», que acometió grandes reformas en la casa para adecuarla a las actividades docentes. El 3 de mayo de 1938 una granada de obús explotó sobre este hotelito causando serios daños materiales; en octubre del mismo año fue cedido a la Escuela de Puericultura, que construyó en el campo de juegos una piscina y un refugio.<sup>13</sup>

María de Maeztu presentó su dimisión como directora de la Residencia femenina en septiembre de 1936; el Ministerio de Instrucción Pública nombró, para sustituirla, un comité presidido por Regina Lago e integrado por siete vocales (tres ex residentes y cuatro estudiantes); se ocupó de la secretaría Esperanza González. Cuando este comité se hace cargo de la Residencia, el número de alumnas que permanecían en ella era de treinta. En enero de 1937 las alumnas fueron evacuadas a un pueblo levantino, Paiporta, y a fines de dicho año la Residencia se desdobra pasando una sección a alojarse en la casa número 42 de la valenciana calle de la Paz; tras una serie de fricciones entre las integrantes del comité directivo, se responsabiliza de la obra de Valencia la ex residente Pilar de Bulnes y de las casas de Madrid la contable Lucía Calvillo. En estos años de guerra, la Residencia de Señoritas continuaba dependiendo administrativamente de la Junta para Ampliación de Estudios, representada por el doctor Luis Calandre. La victoria nacional significó la eliminación de todas las instituciones deudoras del espíritu institucionista y regidas por la Junta; las actividades de ésta son en parte asumidas por un nuevo organismo, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, creado por la Ley de 24 de noviembre de 1939 para atender elevados fines:

Se pretende que el desarrollo científico sirva a los ideales de la España inmortal y sirva a España misma con aquella trabazón que es exigencia y exaltación de su unidad, homenaje a su grandeza y garantía de su libertad<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> ARSM. Informe sobre la Residencia de Señoritas, presentado por Lucía Calvillo a Luis Calandre; Madrid, 30/11/1938. Caja: La Residencia de Señoritas durante la guerra, 1936-1939, n° 90, signatura 88.

<sup>14</sup> Decreto de 10 de febrero de 1940 regulando el funcionamiento del CSIC. BOE n° 48, sábado 17 de febrero de 1940, p. 1201.

Las Residencias de Estudiantes de Madrid pasan a depender de un Patronato integrado por el Ministro de Educación Nacional, el Subsecretario del Departamento, el Rector de la Universidad de Madrid, la Delegada nacional de la Sección Femenina de la F.E.T. y de las J.O.N.S. y el Jefe Nacional del Sindicato Español Universitario.<sup>15</sup> El encargado de coordinar las actividades de este Patronato y de tramitar todos los asuntos relativos a las Residencias estudiantiles era el Subsecretario del Ministerio de Educación Nacional<sup>16</sup>.

Se abría un nuevo camino para la Residencia de Señoritas, un camino en el que no había lugar para el pasado, negado y arrancado de raíz y sin posibilidad de rebrotar.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Cacho Viu, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza. I*. Madrid: Rialp.
- Flecha García, C. (1996). *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*. Madrid: Narcea.
- Giner de los Ríos, F. (2004). *Obras selectas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gómez Molleda, M. D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC.
- Institución Libre de Enseñanza (1930). *Programa*. Madrid.
- Jiménez-Landi Martínez, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Editorial Complutense.
- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Memorias bianuales...* Madrid: Junta para Ampliación de Estudios.
- Mangini, Shirley (2001). *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de vanguardia*. Barcelona: Península.
- Marina, J. A. y Rodríguez de Castro, M. T. (2009). *La conspiración de las lectoras*. Barcelona: Anagrama.
- Montero, M. (2007). *La conquista del espacio público: mujeres españolas en la universidad (1910-1936)*. Madrid: Minerva.
- Ontañón, E. (2003). *Un estudio sobre la Institución Libre de Enseñanza y la mujer*. Valencia: Editorial de la UPV.

<sup>15</sup> Ministerio de Educación Nacional (Ibáñez Martín).- Orden de 18 de enero de 1940 reorganizando el Patronato que tiene a su cargo las Residencias de Estudiantes de Madrid. BOE nº 25, jueves 25 de enero de 1940, p. 656.

<sup>16</sup> Ministerio de Educación Nacional.- Orden de 3 de mayo de 1940 disponiendo que todos los asuntos que se refieren a las Residencias de Estudiantes se tramitarán, por ahora, por la Subsecretaría del Departamento. BOE nº 131, viernes 10 de mayo de 1940, pp. 3179-3180.



- Pérez-Villanueva Tovar, I. (1989). *María de Maeztu, una mujer en el reformismo educativo español*. Madrid: UNED.
- Pérez-Villanueva Tovar, I. (2011). *La Residencia de Estudiantes 1910-1936. Grupo universitario y Residencia de señoritas*. Madrid: Residencia de Estudiantes.
- Porto Ucha, A. S. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. A Coruña: Ediciós do Castro.
- Porto Ucha, A. S. (2005). *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*. A Coruña: Ediciós do Castro.
- Rowold, K. (2010). *The Educated Women. Minds, Bodies, and Women's Higher Education in Britain, Germany and Spain, 1865-1914*. Nueva York: Routledge.
- Solé Romeo, G. (1990). *La instrucción de la mujer en la Restauración: la Asociación para la Enseñanza de la Mujer*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Vázquez Ramil, R. (2001). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*. A Coruña: Lugami.
- Vázquez Ramil, R. (2011). La Residencia de Señoritas dentro del esquema de la Junta para Ampliación de Estudios. En Sánchez-Ron, J.M. (ed.) *100 años de la JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*, tomo 2, (pp. 506-529). Madrid: Fundación Giner de los Ríos-Residencia de Estudiantes.
- Vázquez Ramil, R. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
- Zulueta, C. de (1984). *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Castalia.
- Zulueta, C. de y Moreno, A. (1993). *Ni convento ni college: la Residencia de Señoritas*. Madrid, CSIC.

## **7. Fondos documentales**

Archivo de la Residencia de Señoritas de Madrid (ARSM), en depósito en la Fundación Ortega-Marañón (Madrid).





# **Mujeres Libres y el anarquismo español. Socialización, educación y libertad durante la Guerra Civil (1936-1939)**

Laura Sánchez Blanco

e-mail: lsanchezbl@upsa.es

*Universidad Pontificia de Salamanca*

## **1. Los antecedentes del anarquismo español**

Desde finales del siglo XIX coexistieron dos corrientes de pensamiento anarquistas en España, que determinaron la participación de las mujeres en el movimiento obrero. La primera estaba representada por Mella, y siguiendo los escritos de Proudhon, destacaba que las mujeres sólo ayudaban a la sociedad con su función reproductora. Las ideas proudhonianas habían sido bien acogidas entre los dirigentes de la *Primera Internacional* y repercutieron en los sindicatos anarquistas. En los congresos celebrados por la *AIT* se había consolidado la idea de que las mujeres no debían participar activamente en el movimiento obrero por diversas razones biológicas, económicas, políticas y sociales.

La mayoría de los congresistas consideraba que la función fundamental de la mujer era la reproducción de la especie, y el hogar su espacio reservado. No podía intervenir en la vida política, social ni económica del país porque las consecuencias serían negativas. La educación femenina se permitía, aun con fines familiares: cuidar al marido y enseñar bien a los hijos.

La influencia proudhoniana también estuvo presente en el primer congreso de la *Federación Regional Española (FRE)* que se celebró en Barcelona en 1870, donde A. Bastelica pronunció un discurso contrario al trabajo femenino:

La mujer que os ha amamantado con su leche debe también amamantarnos con su energía. Así, opino que la mujer no ha nacido para trabajar, que tiene una misión moral e higiénica con que cumplir en la familia, educando a la niñez, amenzando a la familia con sus prendas y amor. En la sociedad actual, trabajando en el taller, hace por su trabajo la competencia al hombre, aumenta la miseria, de lo que nace la corrupción, la prostitución, de que se aprovechan innoblemente nuestros opresores (Termes, 1997: 322. cit. en Espigado Tocino, 2002: 42-43).

La otra corriente anarquista se basaba en los escritos de Bakunin y estaba representada en España, *al menos en los aspectos productivistas*, por los trabajos de Isaac Puente (Ackelsberg, 2000). Los seguidores de Bakunin defendían la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que la emancipación de las obreras se podía conseguir con la incorporación de las mismas al trabajo asalariado. De esta forma lucharían junto a los hombres en los sindicatos.

En el Congreso de la *FRE* celebrado en Zaragoza en 1872, se denunció la situación de inferioridad de la mujer en el ámbito familiar y se abogó por su incorporación a la producción, con el fin de que pudiese obtener la independencia económica. Sin embargo, tuvieron que pasar diez años para que las mujeres ejercieran de delegadas en las asambleas. Tras la readmisión de la *Federación de Trabajadores de la Región Española (FRTE)* en la Internacional, dos mujeres estuvieron en la mesa del Congreso de Sevilla (1882): Manuela Díaz y Vicenta Durán, representantes del ramo textil, «que solicitaron una resolución respecto del trabajo de la mujer». La *FRTE* había dictaminado el año anterior, que «la mujer podía ejercer los mismos derechos y cumplir los mismos deberes que el hombre», pero seguían siendo postulados teóricos (Espigado Tocino, 2002: 53-54). Durante los años siguientes, algunas mujeres participaron en el desarrollo del movimiento obrero y se integraron en grupos anarquistas, como *Las Mártires del Trabajo*, *Las Desheredadas*, *Luisa Michel* y *Las Convencidas* (Espigado Tocino, 2002: 48). Ellas se interesaron por las luchas obreras, aunque sus problemas prosiguieron en un segundo plano.

La tendencia anarquista de inspiración bakunista también predominaba en la *Confederación Nacional de Trabajadores (CNT)*, fundada en 1910 para agrupar a los anarcocolectivistas y anarcocomunalistas. Los postulados de la *CNT* se basaban en el federalismo y en la acción directa, como medios de abolir el Estado del sistema capitalista. En el Congreso de Zaragoza de mayo de 1936 se dictaminó lo siguiente:

Como la primera medida de la revolución libertaria consiste en asegurar la independencia económica de todos los seres, sin distinción de sexos, la interdependencia creada, por razones de inferioridad económica, en el régimen capitalista entre el hombre y la mujer desaparecerá con él. Se entiende, por lo tanto, que los dos sexos serán iguales, tanto en derechos como en deberes (Paeirats, 1971: 130; cf. Nash, 1975<sup>a</sup>).

El mismo discurso prosiguió durante la guerra, pero sin realizaciones prácticas. Las únicas que habían tratado de revolver los problemas femeninos eran las mujeres. Ellas intentaron crear agrupaciones femeninas y denunciaron esa discriminación especialmente en las revistas de la época. Teresa Claramunt intentó crear un sindicato femenino en Barcelona en 1891, pero no lo consiguió, y organizó con Ángeles López de Ayala y Amalia Domingo Soler, la *Sociedad Autónoma de Mujeres* en Cataluña en 1896 (Espigado Tocino, 2002: 50).

Teresa Claramunt escribió un ensayo titulado *La mujer. Consideraciones generales sobre su estado ante las prerrogativas del hombre* (1905), donde exponía la situación de inferioridad en la que se encontraban las mujeres:

La mujer, que hoy carece de personalidad, tanto en el matrimonio como en casa de sus padres, no tiene medios para vivir independiente y menos para criar y alimentar a sus hijos. Bien caro le hacen pagar los hombres el apoyo que de ellos necesita; las reducen a esclavitud perpetua; algunos padres las explotan; algunos maridos las golpean; en el taller se nos explota más que al hombre; en el hogar doméstico hemos de vivir sometidas al capricho del tiranuco marido, el cual, por el solo hecho de pertenecer al sexo fuerte, se cree con el derecho de convertirse en reyezuelo de la familia (como en la época del barbarismo) (Álvarez Junco, 1991: 282).

Teresa Claramunt anunció que la solución se encontraba en la *auto-emancipación*. Esta mujer anarquista puede considerarse la precursora del anarcofeminismo en España, ya que esbozó las ideas que posteriormente desarrolló la agrupación *Mujeres Libres*. Junto a ella destacaron otras mujeres, como la maestra racionalista Teresa Mañé, conocida por Soledad Gustavo, y su hija Federica Montseny, que ejerció por primera vez un puesto ministerial.

## 2. El origen de Mujeres Libres y del feminismo proletario

La agrupación femenina *Mujeres Libres* surgió por iniciativa de tres militantes anarquistas, Lucía Sánchez Saornil, Mercedes Comaposada Guillén y Amparo Poch y Gascón, que reivindicaron los derechos de las mujeres, especialmente de las obreras, aunque sus demandas fueron desestimadas. Ellas estaban afiliadas a la *Confederación Nacional del Trabajo (CNT)*,

sindicato anarcosindicalista que en teoría defendía la igualdad entre hombres y mujeres, pero que en la práctica no iba a proporcionar los medios para conseguirla. Estas mujeres debían engrosar las filas del anarquismo y luchar por conseguir la emancipación de la humanidad mediante la revolución social. Sin embargo, en el camino no había tiempo para analizar la problemática femenina y ésta se reservaba para el final del trayecto. Aquí se encuentra la primera *máscara* del anarcosindicalismo español donde la igualdad quedó a la espera del triunfo de la revolución social. El rechazo de la sociedad libertaria les impulsó a crear en mayo de 1936 su propia agrupación denominada *Mujeres Libres* (Sánchez Blanco, 2012).

Lucía Sánchez Saornil había colaborado con la *Confederación Nacional del Trabajo (CNT)*, en Madrid, desde el año 1920. Comprometida con la lucha proletaria, se involucró en los movimientos de resistencia de los trabajadores de Telefónica. Su participación en una huelga tuvo represalias y fue trasladada a la central telefónica de Valencia en el año 1931. Lucía Sánchez Saornil regresó a Madrid, dos años después, y trabajó en la redacción del diario *CNT*, así como en la secretaría de la *Federación Nacional de la Industria Ferroviaria* (Sánchez Blanco y Cachazo Vasallo, 2012).

El día 15 de noviembre de 1933, cuatro días antes de celebrarse las segundas elecciones generales de la II República y las primeras que permitían el sufragio femenino, ella escribió un artículo titulado: *¡Medita mujer, no votes!*. Su propósito: convencerlas para que se abstuviesen. Entre otras razones, por las siguientes:

De la diestra a la siniestra parten llamadas angustiosas, llamadas que son ya una declaración de impotencia y de agonía. El viejo mundo, como el portugués del cuento, le pide a la mujer que le saque del pozo ofreciéndola perdonarle la vida.

Así, los que antes la confirmaron entre aquellos dos términos infranqueables, el gineceo y el lupanar, la llaman con gran prematura a la vida pública, y miran con inquietud su gesto imponderable generador de vida o portador de la muerte.

En este hecho universal España no podía ser una excepción. De espaldas a la realidad que marca la hora de la verdad y de la justicia, todos los partidos políticos -paradoja viva- buscan en el concurso de la mujer una energía nueva para seguir manteniendo en pie el cadáver de una sociedad bien muerta.

Y los cantos de sirena brotan de todas las esquinas de las ciudades españolas: «Vótame a mí te traigo la felicidad en píldoras. Dame tu voto mujer, te traigo la bienaventuranza por los siglos de los siglos. Vota a las derechas, vota a las izquierdas, vota el centro». ¡Basta! Es demasiado tarde. Es la hora de meditar, mujer (Sánchez Saornil, 1933, 13 de noviembre).

La crítica se dirigía a los partidos de izquierdas y de derechas, porque siguiendo los principios anarquistas rechazaba cualquier tipo de gobierno o autoridad. Además, las mujeres habían sido excluidas de la participación pública a lo largo de los siglos. Las acciones exclusivas de los hombres

eran las causantes de «crímenes, barbaries, guerras, esclavitud, miseria y dolor». Ellas no debían votar, pues los hombres, motivados por los intereses políticos, tenderían a cometer los mismos errores.

La autora concluía el artículo ofreciendo una solución. Las mujeres no tenían que elaborar listados con sus peticiones ni esperar a que se cumplieran las promesas políticas. A ellas les correspondía actuar y transformar la sociedad mediante la revolución libertaria:

Abstente de votar, mujer. No gastes tu tesoro de energías intactas en querer dar vida a un cadáver; la humanidad tiene derecho a esperar algo más de ti. Ya lo dije en otra ocasión: «Tu misión es la de superar la historia, es la de trasponer el panorama de dolores y torturas que es la sociedad actual». Tu gesto debe ser el de quebrar todos los decálogos.

Renovar es imposible, hay que destruir para crear después con alegría.

El porvenir del mundo está en la revolución libertaria.

Medita, mujer, no votes (Sánchez Saornil, 1933, 13 de noviembre).

Lucía Sánchez Saornil también colaboró en periódicos como *Solidaridad Obrera*, *Tierra y Libertad*, *Umbral* y *Fragua Social*, en los que manifestó «su preocupación por la discriminación de la mujer, no sólo en el seno de una sociedad burguesa, sino también en los medios libertarios» (Martín Casamitjana, 1992: 58). Ella se había afiliado a la CNT porque entendía el anarquismo desde la corriente bakunista, que permitía a las mujeres participar con los hombres en condiciones de igualdad. Al descubrir que la mayoría de sus compañeros no entendía la lucha femenina, denunció esa situación en los medios ácratas y alentó a las mujeres a crear sus propios espacios.

Mariano R. Vázquez, secretario de la CNT, escribió en septiembre de 1935 un artículo en el periódico *Solidaridad Obrera* (Vázquez, 1935, 15 de septiembre), donde afirmaba que las mujeres eran culpables de la subordinación porque habían aceptado convertirse en esclavas. Para acabar con tal situación, ellas debían difundir la propaganda femenina. Frente a ese argumento, Lucía Sánchez Saornil respondió con cinco artículos, que se pueden agrupar en tres temas: «esclavitud de la ignorancia», «esclavitud económica» y «esclavitud sexual». La autora presentaba los problemas femeninos que se daban en la sociedad anarquista y la agrupación *Mujeres Libres* trataría de acabar con ellos.

En el primer artículo denunciaba que las mujeres habían malgastado su tiempo en realizar propaganda del sindicato, pues la discriminación se promovía dentro del mismo. La propaganda femenina era «una tarea muy sencilla y eficaz», la dificultad radicaba en cambiar las actitudes de sus compañeros para que las dejaran actuar. Los cenetistas querían liberar a la humanidad, pero mantenían a las mujeres encerradas (en sus hogares)

evitando que participasen en los centros libertarios. Los argumentos presentados se basaban en sus experiencias:

Varias veces había tenido ocasión de dialogar con un compañero que me parecía bastante sensato y siempre le había oído encarecer la necesidad que se hacía sentir en nuestro movimiento del concurso de la mujer. Un día, que se daba una Conferencia en el Centro, le pregunté:

-Y tu compañera, ¿por qué no ha venido a oír la conferencia?

La respuesta me dejó helada.

-Mi compañera tiene bastante qué hacer con cuidarme a mí y a mis hijos.

Otro día fue en los pasillos de la Audiencia. Me hallaba en compañía de un camarada que ostentaba un cargo representativo. Salía de una de las salas una abogada, tal vez defensora de la causa de algún proletario. Mi acompañante la miró de soslayo y murmuró mientras esbozaba una sonrisa rencorosa:

-A fregar, las mandaba yo a éstas (Sánchez Saornil, 1935, 26 de septiembre. cit. en Sánchez Blanco, 2007: 231).

Lucía Sánchez Saornil fue testigo de las injusticias que cometieron los cenetistas. Unos compañeros que en su mayoría ondeaban la bandera de la libertad, mientras mantenían oprimidas a las mujeres. Las «esclavas» del hogar, relegadas al ámbito familiar, no tuvieron la oportunidad de formarse. Como consecuencia, las mujeres quedaron sometidas a la «esclavitud de la ignorancia».

La «esclavitud económica» constituyó el tema central del tercer artículo. Después de participar en un acto de propaganda sindical, un compañero le agradeció la presencia de tantas mujeres, aunque también se quejó de que ellas ocupasen los puestos de los hombres: «es necesario que las fustigues porque tienen aquí una idea muy equivocada de lo que debe ser su misión; desde hace algún tiempo han comenzado a invadir las fábricas y los talleres, y hoy compiten con nosotros, creando un verdadero problema de desocupación» (Sánchez Saornil, 1935, 9 de octubre).

El argumento de su compañero parecía lógico, alegaba la escritora, pero si se ahondaba en la raíz del problema se podrían descubrir las causas reales de la desocupación. Los hombres tenían dos alternativas para mejorar sus condiciones laborales: «enfrentarse al fuerte o al débil». Ellos dejaron actuar al patrono, «el fuerte», que ofreció trabajos auxiliares a las mujeres, por considerarlas inferiores. Además los hombres permitieron que las mujeres trabajasen más horas y recibiesen salarios más bajos. Si ellos hubiesen apoyado a las mujeres, (el ser «débil» en su conjunto), éstas se habrían hecho fuertes y juntos, hombres y mujeres, se enfrentarían a los patronos, convertidos en débiles, para impedir las injusticias desde el principio.

Tras la publicación de esos tres artículos, el secretario de la CNT respondió con otro escrito, en el que destacó la importancia de esos

argumentos. Reconocía que la mayoría de los anarquistas se consideraban los «amos» de sus hogares. Sin embargo justificaba tales comportamientos, pues la posición del «ser superior» era muy difícil de abandonar ya que tener una «esclava» resultaba «grato». Y concluía achancando la responsabilidad última de la opresión a las mujeres:

¿Pero por qué tiene que obedecer nadie? ¿No hemos convenido en que no sólo es responsable de la desigualdad quien manda, sino más aún quien sumisamente obedece? Siendo así, reconocemos que no sólo cabe culpar al hombre por ser tirano, sino también a la mujer por avenirse a ser esclava (Sánchez Saornil, 1935, 9 de octubre).

El secretario de la CNT también recurrió al lema de la AIT para reforzar su teoría: «la emancipación de los trabajadores ha de ser obra de los trabajadores mismos» y siguiendo esa consigna alegó: «la emancipación de la mujer ha de ser obra de la mujer misma» (Sánchez Saornil, 1935, 9 de octubre).

En su artículo cuarto, Lucía Sánchez Saornil continuó demostrando la necesidad de cambiar las actitudes de sus propios compañeros. En esta ocasión expuso la teoría de la *diferenciación sexual* para denunciar la «esclavitud» de la condición femenina. La escritora consideraba que la teoría de la inferioridad intelectual estaba *socialmente rebasada*, sólo los sectores sociales más pobres e incultos mantenían esa creencia. Las mujeres habían pasado a ser diferentes en su aspecto fisiológico y ella lo aceptaba: «¿Qué la mujer es distinta? De acuerdo. Aunque tal vez esa diversidad no se deba tanto a la naturaleza como al medio ambiente en que se ha desenvuelto». El problema radicaba en ese medio ambiente que identificaba a la mujer exclusivamente como madre: «La misión de la mujer es la más culta y sublime de la naturaleza, se dice; ella es la madre, la orientadora, la educadora de la humanidad futura», pensamiento que se había mantenido a los largo de los siglos. Antes se exaltaba a «la madre prolífica», que tenía más hijos; en ese momento se enaltecía a la «madre eugenista», pues controlaba el número de descendientes. En uno y otro caso, las mujeres cargaban con el apelativo inseparable de madres. Ante tal situación, Lucía Sánchez Saornil trató de establecer una diferenciación con un ejemplo aplicado a la anarquía: «En la teoría de la diferenciación, la madre es el equivalente del trabajador, antes que la madre debe estar la mujer. (Hablo en sentido genérico). Porque para un anarquista antes que todo y por encima de todo está el individuo» (Sánchez Saornil, 1935, 15 de octubre).

El secretario de la CNT ofreció a Lucía Sánchez Saornil la posibilidad de crear una sección en ese periódico dedicada a las mujeres. Sin embargo, ella rechazó la invitación y anunció su futuro proyecto:

Y ya sólo unas palabras para terminar, amigo Vázquez. *No recojo tu sugerencia para la página femenina en «Solidaridad Obrera», aunque es muy interesante, porque mis ambiciones van más lejos; tengo el proyecto de crear un órgano independiente, para servir exclusivamente a los fines que me he propuesto.* De ello ya hablaremos más adelante (Sánchez Saornil, 1935, 8 de noviembre).

Así pues, decidió crear un proyecto exclusivamente femenino para denunciar ese tipo de injusticias. Las ideas iniciales se las comentó a otra mujer anarquista, Mercedes Comaposada Guillén, que también obtuvo el rechazo de sus compañeros cuando trató de participar en los círculos libertarios (Ackelsberg, 2000):

En 1933, fui con Orobón Fernández a una reunión de uno de los sindicatos. Estaban intentando ayudar de alguna forma en la preparación de los trabajadores y me pidieron que asistiera... Querían que diera clase, pues no tenían maestros. Pero resultaba imposible debido a la actitud de algunos compañeros. No tomaban en serio a las mujeres. Hay un dicho: *Las mujeres, a la cocina y a coser calcetines.* No, era imposible; en ese ambiente las mujeres apenas se atrevían a hablar (Ackelsberg, 2000: 111).

Mercedes Comaposada Guillén se había educado en un ambiente socialista. A los doce años comenzó a trabajar en la industria cinematográfica y se afilió a la *CNT de Espectáculos* en Barcelona. Posteriormente se trasladó a Madrid donde estudió derecho y se movió por los círculos libertarios. Allí pudo observar que los principios anarquistas no se correspondían con la realidad:

Teníamos a un millón de personas en contra. Todas las grandes revolucionarias, Alexandra Kollonti, Rosa Luxemburgo, Clara Zetkin, intentaron hacer algo con las mujeres; pero todas descubrieron que dentro de un partido, dentro de una organización (revolucionaria) ya existente, era siempre imposible (...) recuerdo haber leído, por ejemplo, una comunicación entre Lenin y Clara Zetkin en la que él le dice a ella: «Sí todo lo que dices sobre la emancipación de las mujeres está muy bien. Un objetivo muy bueno, pero para después». Los intereses de un partido tienen siempre prioridad sobre los de las mujeres (Ackelsberg, 2000: 112).

Lucía Sánchez Saornil y Mercedes Comaposada Guillén comprendieron que la emancipación femenina era una labor de las mujeres. Las conversaciones entre las dos se iniciaron el mismo día que Mercedes fue humillada en el sindicato, pues Lucía se encontraba en aquel lugar. Los artículos que publicó Lucía en la prensa ácrata constituyeron el siguiente paso, porque incitaban a las mujeres a participar en la lucha femenina. Posteriormente, recurrió a los contactos que conocía, escribió cartas solicitando ayuda a sus compañeros y explicó la necesidad de crear una revista para captar a las mujeres y una organización femenina con el fin de capacitar a las mismas. A este proyecto de emancipación femenina se sumó Amparo Poch y Gascón (Rodrigo García, 2002), una médica revolucionaria,



que también había denunciado en los años anteriores la actitud pasiva de las mujeres ante la discriminación femenina.

### **3. Organización y planes de acción de Mujeres Libres en la retaguardia republicana**

Los primeros objetivos propuestos por las fundadoras de la revista y de la organización, *Mujeres Libres*, fueron los de «captar» y «capacitar» a las mujeres, respectivamente, para conseguir la emancipación femenina.

La «captación» consistía en atraer a las mujeres a un movimiento que, por el momento, no se definía como anarquista. En sus inicios, las fundadoras omitieron las señas de identidad de la revista por temor a la reacción que provocaría en una sociedad conservadora. Montero Barrado afirma que la mayoría de las mujeres no tenía conocimientos de los ideales libertarios, porque estaban «atrasadas social y culturalmente» y, según las fundadoras de la revista, la palabra anarquismo «asusta[ba] demasiado a las mujeres»<sup>1</sup>. Por este motivo, la revista no se declaró formalmente anarquista. No obstante, ese pretexto era temporal, pues, como señala el autor citado, cuando el proyecto madurase ya no resultaría necesario ocultar esa información.

El grupo inicial, a excepción de las fundadoras, estaba constituido por obreras con escasos recursos económicos y sin formación cultural. Como reconoce Montero Barrado esa falta de formación se debía, parcialmente, a que las anarquistas no se habían molestado en formar a las mujeres hasta ese momento. Soledad Estorach, militante de *Mujeres Libres*, comentaba esa situación:

No pudimos convencer a las militantes más mayores, que ocupaban lugares de honor entre los hombres -veteranas como Federica Montseny o Libertad Ródenas-, para que se unieran a nosotras, así que nos centramos principalmente en las compañeras más jóvenes (Ackelsberg, 2000: 158. cit. en Montero Barrado, 2003: 29).

La presentación de la revista es el manifiesto difundido por Lucía Sánchez Saornil en los años anteriores, cuando explicaba los pasos que debían seguir las mujeres para conseguir la emancipación. Por ello comentaba que había llegado el momento preciso de actuar con autonomía.

Esta iniciativa se vio reforzada un mes después con la creación de la organización femenina, que llevaba el mismo nombre, *Mujeres Libres*. La

---

<sup>1</sup> «No hemos querido hacer una revista para nuestras compañeras únicamente, sino hacer de ellas un órgano de captación, interesar a las mujeres, a todas las mujeres en nuestros puntos de vista, sin que sepan que esto es anarquista» (*Carta de Lucía Sánchez Saornil a Luisa García*, 18-06-1935, C. 432. cit. en Montero Barrado, 2003: 18).

creación de la agrupación perseguía el objetivo de la capacitación y, en este proyecto, se vieron reforzadas por un grupo de militantes catalanas.

A finales de 1934, algunas mujeres anarquistas se habían encontrado con los mismos problemas en Barcelona, por lo que decidieron crear el *Grupo Cultural Femenino* para buscar soluciones ante la discriminación. En el año 1936, estos dos grupos se unieron en una misma agrupación. Mercedes Comaposada Guillén fue a Barcelona y participó en una reunión del *Grupo Cultural Femenino* para explicar el cometido principal de la agrupación anarquista de Madrid. Como resultado del encuentro, las mujeres del *Grupo Cultural Femenino* decidieron afiliarse a *Mujeres Libres*.

De forma que, tanto en Madrid como en Barcelona, las anarquistas comenzaron a luchar por sus derechos, ya que el apoyo de los hombres no era el esperado para conseguir sus objetivos. La agrupación *Mujeres Libres*, afirma Nash, «planteó por primera vez en España, la problemática de la mujer desde una perspectiva de clase», es decir, la liberación femenina «de la clase obrera». Esto es lo que diferencia a *Mujeres Libres* de otros movimientos «feministas burgueses», puesto que nos encontramos la raíz de un «feminismo proletario» en España (Nash, 1975a: 8).

El fin último de *Mujeres Libres* era la emancipación, porque las mujeres obreras se encontraban sometidas a la «esclavitud» del trabajo, de la ignorancia y de su condición sexual. Debido a las altas tasas de analfabetismo femenino, la primera tarea de *Mujeres Libres* consistía en ofrecer una educación básica a las mujeres para acabar con la «esclavitud» de la ignorancia, y una formación profesional que les permitiese conseguir un empleo y garantizar su independencia económica (Nash, 1999: 130). Por último, con la liberación sexual las mujeres tendrían la misma libertad que los hombres. El amor libre y la poligamia fueron cuestiones que defendían las anarquistas en contra de la subordinación del matrimonio, ya que este último convertía a las mujeres en esclavas de sus maridos. Además, las mujeres, como procreadoras, debían decidir cuándo y con quién tener hijos; en sus manos quedaba el control de la natalidad<sup>2</sup>.

La cultura era necesaria para obtener el reconocimiento social de las mujeres, al tiempo que comprendían el significado del anarquismo y de la revolución social. Por ello se crearon diversas instituciones y se impartieron clases de cultura general y formación profesional en las delegaciones de *Mujeres Libres*.

La formación profesional facilitaría la incorporación de las mujeres al trabajo. En contra de lo que pensaban los cenetistas, no tenía por qué perjudicar a los trabajadores masculinos. Si obreros y obreras unían sus

---

<sup>2</sup> El control de la natalidad despertó gran interés en la clase obrera, ya que siguiendo la teoría de Malthus, las personas con menos recursos vivirían mejor con familias más reducidas (Nash, 1984).

fuerzas podrían revelarse contra los patronos y, así, mejorar las condiciones de trabajo. El apoyo mutuo era uno de los principios del anarcosindicalismo que *Mujeres Libres* quería llevar a la práctica y que Lucía Sánchez Saornil había manifestado en los años anteriores.

Sin embargo, el factor más importante para conseguir sus objetivos era de carácter psicológico. Había que comenzar por cambiar el hogar para conseguir cambios en la sociedad, y esta tarea de *concienciación* tenía mayor dificultad: «No comprendemos cómo un obrero, que es explotado tan inicualemente, se convierte en su hogar en un tirano y en jefe de unos principios autoritarios que están en contradicción con la libertad de su pensamiento» (Morales Guzmán, 1936, 13 de marzo). Así lo entendió Morales Guzmán, que denunciaba en la prensa anarquista la injusta situación que vivían las mujeres, pero su opinión no tuvo repercusión alguna. Lucía Sánchez Saornil también presentó numerosas quejas en los sectores ácratas. La *concienciación* entre los hombres era el máximo reto, pues de nada servía la propaganda entre las mujeres si los hombres no comprendían los fines de esta organización femenina.

*Mujeres Libres*, respetando los principios del anarcosindicalismo, rechazaba cualquier tipo de autoridad, jerarquía o gobierno dentro de la CNT. No quería líderes sino trabajar en comunidades junto a los hombres y en condiciones de igualdad. Pese a los intentos, *Mujeres Libres* no consiguió convencer a los cenetistas, porque seguían pensando que la igualdad llegaría con el triunfo de la revolución social.

Con la llegada de la guerra civil la situación se complicó para *Mujeres Libres*. El proyecto no había madurado, pero como ellas reconocían, no tenían tiempo para utilizar la calma ni la cautela. El siguiente texto nos lo demuestra:

Los acontecimientos se han precipitado, y aunque hubiéramos querido para nuestra obra el sosiego de unos días serenos, no hemos de lamentarnos de que no sea así, sino que procuraremos y pondremos nuestro empeño más decidido en ajustar nuestro tono y nuestra expresión al ritmo acelerado con que la vida se desenvuelve.

No es una deserción ni una rectificación. Mantenemos firmemente el propósito que nos dio vida; no ha cambiado en absoluto nuestro objetivo. Nacimos con un propósito de captación y lo mantenemos (Sánchez Saornil, 1936).

#### **4. Relaciones políticas y económicas con los organismos del Gobierno Republicano**

Durante la Guerra Civil Española (1936-1939), las mujeres anarquistas se movilaron para luchar contra el fascismo, pero también contra los

propios cenetistas que seguían considerando que las mujeres eran las esclavas de los hombres. Por lo tanto, *Mujeres Libres* tenía una doble lucha, una circunstancial, de ayuda a las víctimas de la guerra, y otra permanente, la liberación de las mujeres.

La CNT se había aliado con el gobierno republicano. En noviembre de 1936, cuatro ministros se incorporaron al segundo gabinete del gobierno de Largo Caballero. Tres hombres y una mujer, la anarquista Federica Montseny, que se convertía en la primera ministra de Sanidad y Asistencia Social.

Federica Montseny era consciente de la discriminación que sufrían las mujeres, pero no entendía la necesidad de crear una organización exclusivamente femenina. Federica Montseny participó activamente en la CNT y, al igual que la mayoría de sus compañeros, pensaba, en un principio, que la lucha por conseguir una sociedad igualitaria exigía «la participación conjunta de hombres y mujeres» (Ackelsberg, 2000: 153).

La historiadora Mary Nash publicó un artículo titulado «Dos intelectuales anarquistas frente al problema de la mujer: Federica Montseny y Lucía Sánchez Saornil», para diferenciar el pensamiento de dos mujeres libertarias que tenían un concepto diferente acerca de los problemas femeninos. Mientras Lucía Sánchez Saornil seguía los postulados bakunistas, Federica Montseny se alejaba de los mismos (Nash, 1975b).

En un mitin de *Mujeres Libres* celebrado en Valencia, Federica Montseny llegó a reconocer el trabajo de la agrupación anarquista, aunque con cierto reparo en sus palabras:

La misión de la mujer es crear hijos y el Mundo para los hijos. Cuando las mujeres traemos al Mundo nuevas criaturas adquirimos el deber de reorganizar el ambiente social en que ellas han de vivir, para que no lleguen nunca a maldecir la hora de su nacimiento.

La tendencia de las organizaciones anarquistas ha sido, hasta ahora, la de no separar el movimiento femenino del resto del proletariado; pero hay que rectificar esta tendencia, porque, dado el atraso de la mujer proletaria en España, hace falta una organización específica para capacitarla y llevarla al lado de los demás luchadores del proletariado. A la Federación Mujeres Libres le toca cumplir una gran labor revolucionaria (Montseny, 1937: 22).

Pese al discurso, en el que parecía mostrar apoyo a la federación, Federica Montseny no quiso formar parte de la misma. Además esta militante consideraba que la misión fundamental de la mujer era la maternidad: «Mujer sin hijos, árbol sin fruto, rosal sin rosa». Así daba a entender que una mujer no podía alcanzar la plenitud hasta que no fuese madre (Montseny, 1927).

Emilienne Morin, activista anarquista y viuda de Durruti, solicitaba una suscripción fija de *Mujeres Libres*, así como de todas sus publicaciones. Se comprometía a escribir algo para la revista y felicitaba a *Mujeres Libres* por la obra «feminista» que estaban desarrollando. Emilienne Morin mostraba su apoyo a la organización, pero justificaba su ausencia en España por las obligaciones familiares: «Podéis estar seguras de que si el deber maternal y familiar no me retuviera en París, contra mi voluntad, mi mayor deseo sería estar junto a vosotras para ayudaros con todos mis modestos esfuerzos» (Morin, 1936: 6). Así demostraban algunas mujeres anarquistas sus prioridades maternas frente a las sindicales.

Como se puede comprobar dentro del movimiento anarquista había diversas opiniones respecto a las funciones de las mujeres. Sin embargo, aquellas que pertenecían a *Mujeres Libres*, como su nombre indica, buscaban la libertad. La libertad para ser madres, para ser femeninas, pero siempre por decisión propia y no condicionadas por la mentalidad de la época, los partidos políticos o las creencias religiosas.

A pesar de que existían otras organizaciones femeninas que defendían la causa republicana, *Mujeres Libres* tampoco quiso unirse a éstas, porque estaban subordinadas a los partidos políticos. Además, *Mujeres Libres* consideraba que aliarse con el gobierno republicano y seguir sus métodos iba en contra de los principios anarcosindicalistas. Como bien explica Mary Nash: «Mujeres Libres mantenía que la destrucción del capitalismo debía implicar la abolición del Estado, y ésta, a su vez, supondría la de los partidos políticos al desaparecer su razón de ser, o sea la conquista del poder estatal. Así, la consolidación del poder obrero y las conquistas revolucionarias se llevarían a cabo por los sindicatos» (Nash, 1975a: 18).

Si *Mujeres Libres* se había encontrado con el rechazo de algunos hombres en los años anteriores a la guerra, iniciada ésta la situación no parecía mejorar. Según contaba la anarquista Nita Nahuel, un grupo de *Mujeres Libres* organizó una manifestación cuando se enteró que «habían caído cuatro pueblos de Aragón en poder de los fascistas». Ellas se encontraban en las Ramblas y dirigieron su manifestación hasta la Generalidad pidiendo armas. Al llegar a la Plaza de la República se reunieron con una comisión para presentar las peticiones y, al ser concedidas, la manifestación concluyó. Cuando estas mujeres pasaron por la casa de CNT-FAI sucedió lo siguiente:

Un individuo que llevaba al cuello un pañuelo rojo y negro comenzó a preferir insultos y amenazas contra las compañeras de la manifestación. Una de ellas se le acercó y le preguntó por qué hacía eso. Respondió que porque le daba la gana y continuó comentando el asunto en forma agresiva y brutal, a tal extremo, que la compañera, atemorizada, tuvo que retirarse (Nahuel, 1937: 8).

Este texto es un claro ejemplo de la discriminación que sufrían las mujeres anarquistas. En este caso el comportamiento despectivo procedía de una sola persona, pues, cuando pasaron por la *CNT-FAI* no recibieron otras críticas. Sin embargo, la autora tampoco señala que otros hombres salieran en su defensa, por lo que el silencio demostraba una vez más que carecían de apoyo.

Estas mujeres no estaban haciendo propaganda de su organización, en ese momento, sino pidiendo armas para sus compañeros del frente. Ante esta situación la autora insistía en que no se podía tolerar que hubiera hombres así dentro del sindicato:

¡A ver si después de tanto dolor y tanto sacrificio, vamos a tener que pedir permiso para defender la vida de los que luchan en los frentes, de esas vidas que hemos creado nosotras con nuestra carne y con nuestra angustia!

¡A ver si vamos a tolerar que, después de tanto libro anarquista como se ha escrito ensalzando la libertad femenina, de tanto discurso libertario proclamando la libertad de derechos, de tan larga lucha emancipadora, vengan «anarquistas» a agredirnos porque queremos impedir, con la garantía de un armamento eficaz, la matanza inútil de nuestros hijos en los frentes de Aragón!

¡A ver si van a impedirnos que cojamos con nuestras manos los fusiles que aquí sobran para llevarlos donde tantísima falta hacen!

¡A ver si los compañeros anarquistas van a permitir que a su lado se ataque impunemente a las compañeras anarquistas!

¡Hay pañuelos y pistolas mal colocados, y esto hay que evitarlo, compañeros anarquistas! (Nahuel, 1937: 8).

En los primeros meses de su constitución, la agrupación *Mujeres Libres* también creó *un campo de ejercicio de tiro* para aquellas que quisieran luchar en el frente, y en los inicios del conflicto las invitaron a participar en el mismo:

La Agrupación bullía de muchachas animosas. Tuvimos una idea ingenua -¡Veinte mujeres decididas que vayan a alentar a los combatientes a las líneas de fuego!

Cien voces contestaron. Elegimos: Pocos nervios. Responsabilidad de sí misma. Manejo de una pistola para la defensa personal.

Fuimos al Ministerio de la Guerra por las pistolas. Teníamos la orden extendida; pero no hallamos quien la firmara. El caserón estaba vacío.

Aquel día recibió la Agrupación su bautismo de sangre. Una compañera, al probar una pistola, traspasó una pierna a otra, cortándole el nervio ciático. La muchacha herida sonrió. -«No es nada vamos». Aún hoy arrastra su pierna inválida y sonríe con una pequeña vanidad de heroína cuando le recordamos aquella herida que tanto nos duele a todas (Redacción, 1937a: 4).

Esta decisión fue precipitada, y tras la reflexión de la organización *Mujeres Libres* optó por quedarse en la retaguardia:

No todo consiste en el valor, en esta lucha larga y continua de dos clases que se odian a muerte. La mujer, comprendiéndolo así, recapacitó y emprendió que las escaramuzas callejeras distan mucho de parecerse a la lucha metódica regular y desesperante de la guerra de trincheras. Comprendiéndolo así y reconociendo su propio valor, como mujer, prefirió cambiar el fusil por la máquina industrial y la energía guerrera por la dulzura de su alma de MUJER. No deshonró el frente, la verdadera mujer. Por el contrario, ella ha sabido imprimir al grosero ambiente de guerra, la delicada suavidad de su psicología femenina. Tiene cuidados maternales con los que fatigados de las jornadas de lucha regresan al sitio donde se hallan alojados, y procura mantener vivo el optimismo en los trances difíciles en que el ánimo excesivamente impresionado empieza a decaer (...) (Redacción, 1937a: 4).

Además la CNT no admitió mujeres en sus columnas. El «mito de la miliciana se corresponde a las acciones individuales de las mujeres en los primeros meses de la contienda». El líder anarquista Buenaventura Durruti obligó a esas mujeres a abandonar los frentes, cuando estos quedaron organizados. Las actuaciones se limitaban a los llamados «trenes de lavado y planchado», así como aquellas actividades relacionadas con trabajos auxiliares, como «enfermeras, sanitarias o secretarias» (Rodríguez, 2005: 12).

#### **4.1. La Federación Nacional de Mujeres Libres**

Valencia fue la capital del bando republicano cuando se celebró el primer Congreso Nacional de *Mujeres Libres*, que duró tres días, del 20 al 22 de agosto de 1937. Allí se presentaron los estatutos que guiaron las acciones de la Federación Nacional.

En el primer artículo se indicaba la dirección de la sede nacional, en la calle la Paz número 29 de Valencia, y los objetivos prioritarios:

- Crear una fuerza femenina consciente y responsable que actúe como vanguardia del progreso.
- Establecer a este efecto Escuelas, Institutos, ciclos de conferencias, cursillos especiales, etc., tendentes a capacitar a la mujer y a emanciparla de la triple esclavitud de ignorancia, esclavitud de mujer y esclavitud de productora. (Art. 1).

El segundo artículo estaba relacionado con el anterior, pues pretendía conseguir esos objetivos siguiendo el ideario de la CNT y la FAI. *Mujeres Libres* creía en los principios teóricos del movimiento libertario y en la emancipación obrera, aunque en la práctica sus compañeros no los aplicaron, al relegar a las mujeres a un segundo plano. De ahí la necesidad de constituir una agrupación exclusivamente femenina que no olvidase los medios antes de alcanzar los fines. Los ácratas consideraban que el triunfo de la revolución traería la igualdad, mientras tanto las mujeres tenían que conformarse con la inferioridad social, económica y política.

Los dos primeros artículos formaban parte del capítulo uno de los estatutos, otros cinco artículos integraban el capítulo dos dedicado a la organización de las agrupaciones:

Constituirán esta Federación las Agrupaciones Locales Mujeres Libres creadas hasta el presente y todas las que puedan crearse con este mismo nombre agrupadas previamente en Federaciones provinciales y regionales. (Art. 3).

Las agrupaciones locales adheridas a esta Federación se desenvolverán con la mayor autonomía y libertad en los asuntos de carácter local, pero comprometiéndose a seguir las orientaciones que marquen los Plenos y Congreso de la Federación en el orden nacional. (Art. 4).

Para el ingreso de las Agrupaciones en la Federación bastará con que envíen al Comité Federal copia exacta del acta en que conste el acuerdo de adhesión con el número de las afiliadas que la compongan, domicilio social, reglamento acordado, etc. (Art. 5).

Cada agrupación vendrá obligada a adquirir el carnet Nacional para sus asociadas y la correspondiente hoja de cotización del mismo, así como los cupones cuyo importe será de 0, 20 por afiliada, para ello enviará al Comité Nacional el nombre y apellido de la compañera a que ha de ir destinado. (Art. 6).

La Federación Nacional dará a conocer, trimestralmente, el estado de cuentas, bien a través de circulares, o por sus órganos en la prensa. (Art. 7).

*Mujeres Libres* procuraba expandir su organización por toda España, tarea difícil debido a las circunstancias del momento. La Guerra Civil española había desplazado a muchas mujeres hacia las ciudades que seguían bajo control republicano. Por esta razón *Mujeres Libres* fundó en Madrid, Valencia y Barcelona, más agrupaciones que en las demás regiones. Al mando de cada agrupación local, provincial y regional, un Comité coordinaba las actividades.

Antes de celebrarse el Congreso, *Mujeres Libres* difundió un panfleto donde indicó cómo organizar una agrupación. Las mujeres interesadas en el proyecto apenas poseían conocimientos y *Mujeres Libres* daba unas orientaciones básicas, que consistían en formar grupos de tres o cuatro personas donde cada una hiciera lo que pudiera. En agosto de 1937 *Mujeres Libres* estaba mejor organizada, aunque no se dictaron órdenes estrictas acerca del funcionamiento de cada delegación. Los temas comunes eran el trabajo y la educación, por lo que las agrupaciones debían facilitar cursos, clases y escuelas donde formar cultural y profesionalmente a las mujeres.

A partir de ese encuentro las decisiones importantes se tomarían en los plenos y congresos, al igual que hacían sus compañeros cenetistas. *Mujeres Libres* contó con la experiencia de Lucía Sánchez Saornil, pues ella desarrolló diferentes cargos en las revistas anarquistas, en la *CNT* y en *Solidaridad Internacional Antifascista (SIA)*. *Mujeres Libres* solicitaba a cada agrupación una copia del acta de constitución, como ya lo había hecho



Lucía Sánchez Saornil en la secretaría de *SIA*. El recuento de afiliadas y la descripción de los servicios resultaron de utilidad, ya que se difundió esa información en la revista y así se trató de motivar a otras mujeres para que se inscribiesen.

Durante la guerra, las anarquistas querían colaborar con otros organismos asistenciales en la retaguardia republicana, pero requerían una identificación y con el carnet podían justificar su adhesión a *Mujeres Libres*. Además en los estatutos de *SIA* se recogía que los interesados, en adscribirse a la organización, debían presentar algún documento acreditativo de haber participado con las izquierdas<sup>3</sup>.

Respecto al aspecto económico *Mujeres Libres* apenas disponía de fondos, las actividades eran gratuitas, pero los profesionales que las impartían no. Por ello solicitaron recursos a los organismos sindicales.

El capítulo tres de los estatutos lo integraban cuatro artículos, en los que se explicaba cómo organizar los comités provinciales, regionales y nacionales. El capítulo siguiente, con tres artículos, especificaba la convocatoria y estructura de los plenos y de los congresos.

La estructura confederal fue similar a la *CNT*. El Comité Nacional de la Federación coordinó el trabajo de las agrupaciones y lo administró en los congresos. Dicho Comité lo formaba un representante de cada regional. Cada año renovarían la «mitad de sus miembros», con la opción de reelección «una sola vez» (EML, art. 10).

El Comité Nacional se dividió en: Secretaría General, Administración, Propaganda y Cultura. La Secretaría General comprendía dos secciones: Trabajo y Organización. A los Comités regionales y locales les correspondía velar «por el cumplimiento de los acuerdos y de los estatutos de la Federación Nacional dentro de su demarcación geográfica y servir de auxiliares al Comité Nacional en las tareas de organización y propaganda» (EML, art. 11).

Los Plenos se celebrarían cada tres meses, donde «un delegado de los comités provinciales y regionales» examinaría la actuación del Comité Nacional de acuerdo a las orientaciones marcadas en el Congreso». Éste último sería anual, aunque el Comité Nacional o «un tercio del total de las agrupaciones» obtenían el derecho de convocar otros extraordinarios (EML, art. 12).

El Comité Nacional adquirió la obligación de anunciar el Congreso ordinario con dos meses de antelación, «a fin de que las agrupaciones»

---

<sup>3</sup> «Podrán pertenecer a esta Organización, todos los ciudadanos que lo estimen conveniente; siempre que se atienda al estricto cumplimiento de los Estatutos y **demuestren su antifascismo por medio de documentos extendidos por Organizaciones Obreras o partidos políticos de reconocido izquierdismo y caracterizada solvencia**» (ESIAPL). La negrita es propia.

enviasen «los acuerdos para la confección del Orden del día». El plazo de admisión vencía «veinticinco días antes de los marcados» en la convocatoria (EML, art. 13). Las agrupaciones se comprometieron a respetar los acuerdos aprobados en los congresos y las indicaciones derivadas del Comité Nacional.

La Federación Nacional se mantendría siempre y cuando existiesen al menos siete agrupaciones dispuestas a conservarla. En caso de disolución, los fondos se distribuirían en partes iguales entre la *FAI* y la *CNT*.

En la celebración del Consejo Nacional, donde *Mujeres Libres* anunció que eran 28.000 mujeres, se tomaron las siguientes medidas:

Frente de guerra

Intensificación de las escuelas de adaptación al trabajo que, dentro de las Industrias y de los Sindicatos, vienen actuando desde agosto del 36 en las localidades más importantes.

Creación de escuelas técnico-profesionales para la mujer.

Coordinación nacional de las Secciones de Trabajo organizadas por *Mujeres Libres* en diversas localidades.

Colaboración con los Comités pro refugiados, poniendo cuantos medios estén a nuestro alcance con el fin de ayudar eficazmente en tan angustioso problema.

Creación de cámaras de lactancia y guarderías en las fábricas y talleres que aun carezcan de ellas, especialmente en las de material de guerra.

Ampliación de las secciones de solidaridad a frentes y hospitales.

Creación e intensificación de los Institutos *Mujeres Libres*, donde se facilite rápidamente a las trabajadoras una preparación elemental, conocimientos técnicos, cursos preparatorios de enfermeras y puericultoras, peritajes diversos, etcétera (Redacción, 1937b: 9-10).

Sin embargo, *Mujeres Libres* estaba a la sombra de la asistencia social porque el mayor peso recaía en las comunistas. Dos meses después del congreso anarquista se celebraba en Valencia la *Segunda Conferencia Nacional de Mujeres Antifascistas*, la organización más reconocida en la retaguardia republicana.

El Presidente del Consejo de Ministros republicano había encomendado a esa delegación la coordinación del *Comité de Auxilio Femenino*<sup>4</sup>, que mantenía el mismo lema que *Mujeres Libres*, los hombres al frente y las mujeres a la retaguardia:

---

<sup>4</sup> «Art 1. Se crea en Madrid una Comisión de auxilio femenino, delegada del Comité Nacional de Mujeres contra la Guerra y el Fascismo, y constituida por doña Dolores Ibárruri, doña Emilia Elías, doña Encarnación Fuyola, doña Yvelin Kahn, doña Anunciación Casas, doña María Rubio de Sirval, doña Isabel Oyarzábal de Palencia y doña Victoria Kent, que cooperará a la acción de los Ministerios de Guerra y de Industria y Comercio, en orden al abastecimiento de los frentes de combate que puedan ser atendidos desde Madrid» (Decreto de 28 de agosto de 1936, p. 1543).

Constantemente llegan al Gobierno ofrecimientos de mujeres que quieren cooperar en la defensa de la República. Obligación ministerial es recoger esos ofrecimientos y encauzarlos, dándoles una orientación provechosa.

**Soldados y milicianos** obtendrán grandes beneficios morales y materiales de una acción femenina bien dirigida. Sabiéndose cariñosamente **asistidos desde la retaguardia por mujeres abnegadas** sentirán redoblado el ardoroso entusiasmo con que pelean, y los solícitos cuidados que en esa forma reciban aminorarán las penalidades de una campaña dura. **Las mujeres pueden colaborar eficazmente en cuanto se relaciona con el vestuario, alimentación e higiene de los combatientes** (Decreto de 28 de agosto de 1936, p. 1542).

La estrategia política consistía en mantener a las mujeres en la retaguardia para no contagiar a los soldados de enfermedades de transmisión sexual, pues se determinó que ellas eran un peligro más que una ayuda y las retiraron de los Frentes. Así, la invitación a participar se adecuaba a lo que les interesaba: las funciones asistenciales.

#### **4.2. El Pleno Regional del Movimiento libertario y el exilio de Mujeres Libres**

La Federación Nacional de *Mujeres Libres* redactó un informe en septiembre de 1938, donde señalaba las razones por las que debía ser reconocida como una organización más del *Movimiento Libertario*. El informe se presentaría en su Pleno Regional con el propósito de que fuese estudiada esa propuesta, pero los anarquistas no tenían previsto el concederles la palabra:

Acudimos hoy a este Pleno en el que al parecer no se contaba con nosotras, ya que solo se mencionan en el orden del día *las tres ramas del Movimiento libertario*.

(...) Sólo esperamos que el Pleno estudie nuestro informe y se pronuncie a nuestro favor. Que se nos reconozca oficialmente, como de una manera oficiosa se ha hecho multitud de veces, parte integrante del movimiento libertario y se nos preste el apoyo y la colaboración precisa para cumplir nuestro cometido (VVAA, 1938a: 8).

*Mujeres Libres* explicaba en el escrito el trabajo que había desarrollado durante la Guerra: apoyo a los anarcosindicalistas, difusión de sus ideales, campañas de alfabetización, ayuda a *SIA*, creación de una Federación Nacional, organización de un congreso, edición de una revista y de diversas publicaciones, etc., a pesar de las obstáculos que encontró en su camino:

Y todo sostenido con un tesón inquebrantable tan inquebrantable como nuestra línea política; realizado paso a paso, entre la indiferencia cuando no el desdén general, y dispuestas a seguir impulsando aun cuando no hubiera de allanarse las enormes dificultades encontradas hasta el presente.

El informe iba acompañado de un anexo que especificaba «las razones de existencia de *Mujeres Libres*». Éstas se agruparon en cinco bloques: «el problema femenino», «la influencia política en la mujer y la necesidad de contrarrestarla», «necesidad de una nueva organización femenina», «la esencia libertaria de la nueva organización femenina», y «autonomía necesaria a este Movimiento para su mayor eficacia». Al abordar esas cuestiones, los anarquistas tenían que comprender que los objetivos principales de *Mujeres Libres* consistían en acabar con la discriminación, femenina, capacitar a las mujeres obreras y permitirles participar en la revolución libertaria:

La única manera de servir ambos aspectos de nuestro Movimiento, el sindical y el específico [se refiere al femenino], era manteniendo la autonomía de la naciente organización. Esta autonomía nos permitiría mantener este sector femenino en el puro terreno de la capacitación ideológica y profesional, ejercitando a la mujer, al propio tiempo, en el aprendizaje de su propia determinación, acostubrándola a estudiar los problemas políticos enfrentándose con ellos y buscándoles soluciones propias, desde un ángulo de visión femenina sin olvidar el conjunto social (VVAA, 1938b: 18).

Sin embargo, la *CNT*, la *FAI* y las *JJLL* no dejaron intervenir a *Mujeres Libres* en los programas políticos del *Movimiento*. Los anarquistas les ofrecieron apoyo económico para desarrollar sus propias actividades, pero en las decisiones del movimiento *Mujeres Libres* no tenía ni voz ni voto (VVAA, 1938c).

*Mujeres Libres* desapareció en el exilio sin obtener ese reconocimiento, aunque sí logró movilizar a unas veinte mil mujeres en su intento de emancipación, marcó el inicio del anarcofeminismo en España y sus ideas se extendieron a otros países.

En 1939, Lucía Sánchez Saornil se refugió en Francia. Allí colaboró con la asociación de *Cuáqueros* y se dedicó profesionalmente a retocar fotografías. Unos años después fue «descubierta y tuvo que huir a Valencia. En su nuevo destino ejerció diversos oficios, primero trabajó en unos «laboratorios farmacéuticos y después como representante de géneros de punto». En sus últimos años de vida recuperó «las aficiones artísticas de su juventud»: pintó «pañuelos, abanicos e hizo copias de cuadros por encargo» (Martín Casamitjana, 1992: 63) y volvió a componer poemas<sup>5</sup>. Amparo Poch y Gascón también se marchó a Francia, donde auxilió a los refugiados que llegaron de España. Además dirigió el hospital de Varsovia en Toulouse<sup>6</sup>. Y Mercedes Comaposada Guillén se fue con su marido a París y trabajó de secretaria de Pablo Picasso. Cuando la dictadura llegó a su fin,

<sup>5</sup> Lucía Sánchez Saornil murió por un cáncer, el día 2 de junio de 1970 en Valencia (Martín Casamitjana, 1992: 63).

<sup>6</sup> Amparo Poch y Gascón falleció el 15 de abril de 1968 en Toulouse (Rodrigo García, 2002).

ella trató de reconstruir los datos de la agrupación *Mujeres Libres*, aunque se desconoce el paradero de esos escritos<sup>7</sup>.

## **5. Fuentes y bibliografía**

### **Fuentes de archivo**

- Fondo Documental. Sección Guerra Civil. Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (España).
- Revista Mujeres Libres*. Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (España).
- Solidaridad Obrera*. Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (España).
- CNT. Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (España).
- Tierra y Libertad*. Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (España).
- La Revista Blanca*. Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (España).

### **Referencias bibliográficas**

- Ackelsberg, M. A. (2000). *Mujeres Libres. El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*. Barcelona: Virus.
- Álvarez Junco, J. (1991). *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid: Siglo XXI.
- Berenguer, S. (2004). *Entre el sol y la tormenta. Revolución, guerra y exilio de una mujer libre*. Valencia: L'Eixam.
- Bernecker, W. L. (1994). Acción directa y violencia en el anarquismo español. *Ayer*, 13, pp. 147-188.
- Espigado Tocino, G. (2002). Las mujeres en el anarquismo español. *Ayer*, 55, pp. 39-72.
- Hernández Díaz, J. M.<sup>a</sup> (1976). *La educación en la Primera Internacional en España: (1869-1881)*. (Tesina de investigación inédita). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Kaplan, T. (1977). *Orígenes sociales del anarquismo en Andalucía. Capitalismo agrario y lucha de clases en la provincia de Cádiz (1868-1903)*. Barcelona: Crítica.

---

<sup>7</sup> Mercedes Comaposada Guillén murió en el año 1994, en París (Mínguez, 2001: 158).

- Liaño Gil, C. y otras. (1999). *Mujeres Libres. Luchadoras libertarias*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Martín Casamitjana, R. M.<sup>a</sup> (1992). Lucía Sánchez Saornil. De la vanguardia al olvido. *Duoda. Revista d'Estudis Feministes*, 3, pp. 58-63.
- Mínguez, M. (2001). *Esbozo de una enciclopedia histórica del anarquismo español*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Montero Barrado, J. M.<sup>a</sup> (2003). *Anarcofeminismo en España. La revista Mujeres Libres antes de la Guerra Civil*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Nash, M. (1975a). *Mujeres Libres. España 1936-1939*. Barcelona: Tusquets.
- Nash, M. (1975b). Dos intelectuales anarquistas frente al problema de la mujer: Federica Montseny y Lucía Sánchez Saornil. *Convivium, revista de Filosofía*, 44-45, pp. 73-97.
- Nash, M. (1984). El neomaltusianismo anarquista y los conocimientos populares sobre control de natalidad. En Nash, M. (Ed.), *Presencia y protagonismo* (pp. 307-341). Barcelona: Ediciones Serbal.
- Nash, M. (1997). Las mujeres en la guerra civil. En Tuñón de Lara, M. (Ed.), *La guerra civil española. Vol. 14* (pp. 103-112). Madrid: Folio.
- Nash, M. (1999). *Rojas. Las mujeres republicanas en la guerra civil*. Madrid: Taurus.
- Paeirats, J. (1971). *La CNT: en la Revolución Española. Tomo I*. París: Ruedo Ibérico.
- Páez-Camino, F. y Llorente Herrero, P. (1991). *Los movimientos sociales (hasta 1914)*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, M. A. (2005, 1 de marzo). Mujer y CGT. Un paseo por una historia sin argumento. *Materiales de Formación. Ideas e Historia*.
- Rodrigo García, A. (2002). *Amparo Poch y Gascón, médica y anarquista*. Barcelona: Flor del Viento.
- Sánchez Blanco, L. (2012). *La educación política y social de dos organizaciones femeninas en la Guerra Civil Española: Auxilio Social y Mujeres Libres*. (Tesis Doctoral inédita, dirigida por el Dr. D. José Manuel Alfonso Sánchez). Universidad Pontificia de Salamanca: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- Sánchez Blanco, L. (2007). El anarcofeminismo en España. Las propuestas anarquistas de Mujeres Libres para conseguir la igualdad de géneros. *Foro de Educación*, 9, pp. 229-238.
- Sánchez Blanco, L. y Cachazo Vasallo, A. (2012). La querrela de Lucía Sánchez Saornil en la prensa anarquista española. En VV. AA., *La querrela*

- de las mujeres en Europa e Hispanoamérica. Vol. 2* (pp. 323-358). Sevilla: Arcibel.
- Soriano, I. C. y Madrid, F. (2010). *Antología documental del anarquismo español. Vol. VI. Bibliografía e Historiografía*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Termes, J. (1977). *El anarquismo y sindicalismo en España. La Primera Internacional (1864-1881)*. Barcelona: Crítica.
- Montseny, F. (1927, 15 de abril). La Mujer, problema del hombre. *Revista Blanca*, 94, p. 679.
- Montseny, F. (1937, noviembre). Un mitin de Mujeres Libres en Valencia. *Revista Mujeres Libres*, 11, p. 22.
- Morales Guzmán, A. (1936, 13 de marzo). Libertad y cultura. Aspiraciones, *Tierra y Libertad*.
- Morin, E. (1936, diciembre). Durruti. A mi gran ausente. *Revista Mujeres Libres*, 6, p. 6.
- Nahuel, N. (1937, marzo). Los que deshonran al anarquismo, *Revista Mujeres Libres*, 7, p. 8.
- Redacción (1937a, julio). Las mujeres en los primeros días de lucha. *Revista Mujeres Libres*, 10, p. 4.
- Redacción (1937b, noviembre). 28.000 mujeres. *Revista Mujeres Libres*, 11, pp. 9-10.
- Sánchez Saornil, L. (1933, 13 de noviembre). Medita mujer; No votes. CNT.
- Sánchez Saornil, L. (1935, 26 de septiembre). La cuestión femenina en nuestros medios. *Solidaridad Obrera*.
- Sánchez Saornil, L. (1935, 9 de octubre). La cuestión femenina en nuestros medios. *Solidaridad Obrera*.
- Sánchez Saornil, L. (1935, 15 de octubre). La cuestión femenina en nuestros medios. *Solidaridad Obrera*.
- Sánchez Saornil, L. (1935, 8 de noviembre). Resumen al margen de la cuestión femenina para el compañero M. R. Vázquez. *Solidaridad Obrera*.
- Sánchez Saornil, L. (1936, agosto). Editorial. *Revista Mujeres Libres*, 4, p. 1.
- Vázquez, M. R. (1935, 15 de septiembre). Mujer: factor revolucionario. *Solidaridad Obrera*.

### **Documentos legales e informes**

Decreto de 28 de agosto de 1936, por el que se crea en Madrid una *Comisión de Auxilio femenino*, delegada del Comité Nacional de Mujeres

*contra la Guerra y el Fascismo* y constituida por la señoras que se mencionan. *Gaceta de la República*, nº 240, 29 de agosto de 1936.

*Estatutos de SIA de Prats de Llobregat*. Citados como: ESIAPL.

*Estatutos de Mujeres Libres*. Citados como: EML.

VV. AA. (1938a). *Informe que eleva la Federación de Mujeres Libres a los Comités Nacionales del Movimiento Libertario y a los Delegados al Pleno del mismo*. (Informe de septiembre de 1938). Barcelona.

VV. AA. (1938b). *Anexo al Informe que eleva la Federación de Mujeres Libres a los Comités Nacionales del Movimiento Libertario y a los Delegados al Pleno del mismo*. (Informe de octubre de 1938). Barcelona.

VV. AA. (1938c). *Dictamen de la Federación Nacional Mujeres Libres*. (Informe de octubre de 1938). Barcelona.



# **La educación que acompaña: mujeres mayores, participación educativa y transformación**

Carmen Serdio Sánchez

e-mail: cserdiosa@upsa.es

*Universidad Pontificia de Salamanca. España*

Hoy asistimos a numerosos y diversos cambios que afectan a nuestra vida personal, social, familiar y laboral de una forma muy significativa. Ante ellos, la educación constituye una valiosa herramienta al servicio de un mejor afrontamiento de esos cambios y su transformación en nuevas posibilidades de desarrollo y mejora en nuestra vida. La educación nos acompaña y nos transforma, en todas las etapas de nuestra biografía, más allá de sus tradicionales límites temporales y espaciales, más allá de las etapas tempranas de nuestra vida; nos acompaña en nuestras transiciones vitales a lo largo de nuestro desarrollo adulto y de nuestro proceso de envejecimiento.

En las últimas décadas se ha abierto paso gracias a la Psicología Evolutiva del Ciclo Vital una nueva forma de entender el desarrollo humano que, entre otras cosas, ha permitido confiar en las posibilidades educativas del proceso de desarrollo adulto y el proceso de envejecimiento; ello ha consolidado praxis educativas con personas adultas y mayores que no se limitan a una mera compensación de limitaciones o pérdidas promoviendo actuaciones cuya finalidad fundamental es la de promover capacidades y nuevos desarrollos en estas etapas vitales. La edad, por tanto,

ha dejado de ser un obstáculo para participar en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Muchas personas se benefician de participar activamente en programas educativos, especialmente aquellas mujeres que se encuentran en su proceso de envejecimiento y que no han tenido una historia educativa previa regular y satisfactoria. Un análisis de sus motivaciones y dificultades en sus procesos de participación educativa nos revela experiencias de aprendizaje prometedoras que anuncian pequeñas y grandes transformaciones en su modo de percibir su propio proceso de envejecimiento y en su modo de entender lo que significa aprender.

Asimismo una observación atenta del discurrir de estos procesos nos permite descubrir nuevas claves optimizadoras en la educación de estas mujeres y de las personas mayores en general. Entre ellas, la importancia del clima relacional del aula y de las metodologías activas de trabajo, la importancia de la formación de un educador/a que reflexione sobre su propia práctica y la promoción de una comunicación intergeneracional. Esto último es especialmente relevante si queremos plantear una educación en que estas mujeres mayores no solo aprendan sino que tengan la oportunidad de transmitir sus propios saberes, saberes hechos de experiencia. Pensemos que a lo largo de sus biografías el enseñar y el aprender han sido actividades esenciales en sus vidas. Y lo seguirá siendo en el futuro.

## **1. La educación que nos ayuda a vivir**

Hoy día sabemos que la educación desempeña un papel esencial en la vida de las personas y de las sociedades; sabemos que la educación ha roto sus tradicionales límites espaciales y temporales, que nuevas formas de entenderla conciben al ser humano como alguien en un proceso de continuo «hacerse». Lo sabemos, porque lo experimentamos a diario, porque necesitamos adaptarnos al cambio, convivir con la ambigüedad, transformar la información en conocimiento y juicio crítico; aspiramos a ser más cultos pero también más sabios.

Hoy nuestro escenario de vida es un contexto histórico y sociocultural en el que los cambios discurren a velocidades vertiginosas y provocan transformaciones constantes de nuestros entornos, de nuestras formas de vida, de nuestros patrones de relación interpersonal. En definitiva son las novedades que afectan a nuestra vida personal, familiar, social y profesional, las que nos empujan a buscar en la educación y el aprendizaje espacios de quietud que nos ayuden a reflexionar sobre la realidad de nuestros cambios y sobre nuestra capacidad para afrontarlos e incorporarlos a

nuestra vida de una forma creativa y constructiva. La educación nos ayuda a vivir, nos acompaña, nos transforma.

Los objetivos fundamentales de este trabajo consisten en primer lugar, en realizar una reflexión acerca de la participación educativa como una realidad que nos acompaña a lo largo de todas nuestras transiciones vitales, esas que vamos experimentando a lo largo de todo nuestro desarrollo adulto y de nuestro proceso de envejecimiento. Una educación que está a nuestro lado y nos ayuda a transformar los cambios a los que tenemos que enfrentarnos en nuevas oportunidades de progreso y mejora. En segundo lugar, en conocer qué aporta la participación educativa a las mujeres que se encuentran en un proceso de envejecimiento y conocer de qué modo su experiencia de aprendizaje acompaña y transforma su propia vivencia del proceso de envejecimiento.

El desarrollo del trabajo educativo con grupos de mujeres adultas y mayores me ha ido confirmando a lo largo de los años algunas intuiciones e ideas iniciales acerca del potencial de la participación educativa de las mujeres mayores como un instrumento de mejora de su calidad de vida. Además he constatado cómo la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje transforma su vivencia del proceso de envejecimiento y su concepción acerca de lo que significa aprender en el contexto de sus vidas. Intentaré dar cuenta de esta experiencia de trabajo con mujeres mayores desde el convencimiento de la capacidad de transformación de la experiencia educativa.

El desarrollo de este planteamiento se estructura en dos grandes partes: en primer lugar abordaremos la evolución de las concepciones y creencias en las posibilidades educativas de las personas adultas y mayores, a través del cambio sustancial que se produjo hace unas décadas en el propio concepto de *desarrollo humano* con la aparición de una nueva psicología evolutiva del ciclo vital; a partir de aquí explicaremos brevemente cómo este nuevo modelo del desarrollo fundamenta las posibilidades de educación y aprendizaje en el proceso de envejecimiento. En segundo lugar llevaremos esta reflexión inicial al ámbito de las mujeres que envejecen y que participan regularmente en actividades educativas. Para ello comentaremos tres casos concretos de mujeres adultas mayores con motivaciones y dificultades distintas y los efectos que ha producido en ellas su experiencia de participación educativa. Asimismo para completar esta visión general de lo que la participación educativa puede suponer en la vida de una mujer que envejece comentaremos algunas claves que consideramos de gran importancia a la hora de mejorar la praxis educativa con mujeres mayores y con personas mayores en general. Apuntaremos consideraciones que serán imprescindibles en las propuestas educativas para las personas mayores del futuro ya próximo.

## 2. La posibilidad de aprender a lo largo de la vida: evolución del concepto de «desarrollo»

La idea de que la educación nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida no es una invención moderna, de hace poco tiempo. Podemos encontrar referencias a la necesidad y conveniencia de una educación más allá de la infancia y más allá de la escuela, en multitud de referencias históricas que se remontan a los comienzos de la historia de la educación y que hoy, entrados ya en el siglo XXI, se ven reforzadas al generalizarse e interiorizarse la noción de *aprendizaje a lo largo de la vida*. Términos como el de *educación permanente*, *educación de personas adultas*, *educación recurrente*, *educación continua*, *programas universitarios para personas mayores*, *gerontología educativa* y otros similares, son términos que ya están plenamente instalados en los discursos educativos y en multitud de reflexiones pedagógicas.

Sin embargo el convencimiento de que es posible aprender a lo largo de toda la vida no se ha consolidado fácilmente. No siempre se ha contemplado a la persona adulta y, mucho menos a la persona mayor, como sujetos capaces de aprender; más bien al contrario. La idea de que la capacidad de aprender merma a medida que avanzamos en edad, ha calado profundamente en las propuestas educativas tradicionales para personas adultas y mayores.

La educación de personas adultas se ha concebido durante mucho tiempo como un instrumento exclusivamente destinado a la compensación de lagunas y carencias formativas, en el marco de un modelo escolar de carácter remedial; un modelo educativo ya obsoleto que identificaba la educación con escolarización y la instrucción con aprendizaje; que no valoraba los aprendizajes adquiridos por las personas adultas en su acontecer biográfico ni estimaba el papel de su experiencia vital en el aprendizaje; un modelo que no tenía en cuenta ni las necesidades de formación y saber de los adultos y mayores ni sus motivaciones y formas de orientar su aprendizaje relacionándolo con el afrontamiento de tareas y problemas de su vida cotidiana. En definitiva un modelo escolar que ignoraba que las personas adultas fundamentan su aprendizaje en unas premisas psicológicas y pedagógicas muy diferentes al aprendizaje en la infancia y en la adolescencia.

Afortunadamente todos estos planteamientos que he esbozado brevemente acerca de una tradicional educación de personas adultas y mayores han experimentado una profunda transformación. De todos los múltiples factores que han podido intervenir para enderezar el camino hacia un modelo diferente de educación de personas adultas, quisiera poner el acento en uno de ellos: me refiero a la emergencia de una nueva

forma de entender y comprender lo que significa el desarrollo humano. Ha sido necesario transformar nuestra comprensión del concepto y realidad del desarrollo para comenzar a entender la existencia de una posibilidad educativa en la edad adulta y la vejez que fuera más allá de la mera compensación de carencias.

Sabemos que el concepto clásico y tradicional de *desarrollo* ponía en acento en la noción de *progreso*, un progreso en las funciones y estructuras psicológicas y de comportamiento hacia niveles cada vez más diferenciados y más complejos, un avanzar hacia un estado de funcionamiento óptimo (Villar, 2005). Desde este planteamiento las edades tempranas de la infancia y la adolescencia encontraban pleno sentido como etapas vitales caracterizadas por el crecimiento y el progreso hacia formas de comportamiento cada vez más ricas y diversificadas, en un proceso de constante mejoramiento; sin embargo, las otras etapas de la vida, no corrían tanta suerte y quedaban relegadas en los márgenes del desarrollo y silenciadas por la estabilidad en el caso de la edad adulta y por la carencia y el declive en el caso de la vejez.

Es decir, eran consideradas etapas vitales en las que los cambios no conllevan crecimiento, ni desarrollo, ni progreso, ni mejoramiento de capacidades; es más, la aparente estabilidad de la adultez terminaba en el momento en que los cambios anunciadores de la entrada en la vejez convertían la vida humana en un proceso de involución y declive generalizado a nivel biológico, psicológico y social. Así se interpretaba nuestro desarrollo, desde un esquema descarnado con forma de «U» invertida, que dejaba muy poco margen al cambio y al progreso en las etapas posteriores a la adolescencia.

Visto así el desarrollo era muy difícil confiar en la existencia de posibilidades educativas en la vida adulta y la vejez. De este modo los estudios más tradicionales acerca de la capacidad de procesamiento de la información de las personas adultas y mayores enfatizaban los declives y deterioros en las capacidades sensoriales, perceptivas, atencionales, de memoria y de razonamiento, desde una concepción deficitaria y biologizada del proceso de desarrollo adulto y del envejecimiento.

En el mejor de los casos las posibilidades de la intervención educativa o semieducativa con personas adultas y mayores quedaban limitadas a una actuación compensadora y remedial (como hemos apuntado anteriormente) en la que muchas veces dominaban incluso planteamientos puramente asistencialistas y de entretenimiento, aunque se presentaran con un supuesto barniz educativo. Imperaba un modelo explicativo de la adultez y la vejez profundamente estático y deficitario que favorecía una escasa o nula confianza en sus posibilidades de aprendizaje y cambio.

Con lo dicho hasta aquí no resulta fácil asociar el paso por la adultez y la llegada a la vejez en compañía de educación y capacidad de aprendizaje. Sin embargo la presencia de esta visión estática y deficitaria en el desarrollo adulto y el envejecimiento comenzó a cambiar muy paulatinamente cuando a mediados de la década de los setenta del pasado siglo un grupo de psicólogos evolutivos comienza a replantearse críticamente la idea de un concepto de desarrollo entendido única y exclusivamente como crecimiento y progreso.

De este modo algunos de sus interrogantes despertaron la posibilidad de cambiar ciertas premisas y con ello modificar las ideas que sustentaban el modelo estático y deficitario de la vida adulta y la vejez: ¿es una contradicción pensar que el declive forme parte del desarrollo?, ¿por qué dos personas con la misma edad cronológica despliegan niveles de desarrollo y de comportamiento tan dispares?, ¿y por qué sus cursos biográficos son tan diferentes? ¿es realmente el declive la única nota definitoria de la vejez? ¿y la estabilidad la de la edad adulta?, ¿la cultura tiene algo que ver en nuestro desarrollo? ¿y la historia?, ¿todas las personas envejecen del mismo modo?, etc.

En la tarea de dar respuesta a estos y otros interrogantes parecidos surge una nueva forma de contemplar nuestro desarrollo conocida como el enfoque de la Psicología Evolutiva del Ciclo Vital. Esta nueva mirada al desarrollo abrió las puertas de par en par a las posibilidades educativas en la adultez y la vejez porque sus presupuestos y premisas no nos hablan de etapas estáticas y deficitarias, sino de auténticos procesos de desarrollo multidimensionales y multidireccionales, en los que:

- conviven el crecimiento y el declive, las ganancias y la pérdidas, un proceso en el que las pérdidas pueden convertirse en catalizadores del desarrollo.
- influyen factores no solo físicos y psicológicos sino también factores que se encuentran en el contexto histórico, en el escenario sociocultural y en el propio curso de nuestra biografía personal, en el curso de la vida y de la acción (Fierro, 1994).
- en el que existen capacidades de reserva evolutiva que pueden ser estimuladas y optimizadas con una intervención adecuada desde fuera, es decir, una plasticidad que nos permite poder actualizar el potencial de desarrollo y de mejora con que contamos cada uno de nosotros a todas las edades.

Esta nueva perspectiva evolutiva del ciclo vital nos revela que:

- la adultez no es una etapa estática y estable, que la vejez no es una etapa homogénea y estereotipada sino que ambas etapas

son más bien procesos: el proceso de desarrollo adulto y el proceso de envejecimiento.

- en el desarrollo de la persona adulta y sobre todo de la persona que envejece acontecen muchas pérdidas pero también se conquistan muchas ganancias que solo puede traer la edad.
- en el transcurso de la vida de las personas acontecen muchos sucesos y eventos evolutivos que marcan y determinan nuestro desarrollo, que nos acarrearán cambios significativos y ante los cuales tomamos decisiones que van configurando nuestra particular biografía personal; que no solo importa lo que nos pasa sino también y, mucho, cómo afrontamos lo que nos pasa.
- el desarrollo adulto y el envejecimiento son procesos en los que el individuo adulto o mayor puede seguir entrenando y disfrutando de su capacidad para aprender. La edad ya no es excusa para no participar en actividades educativas; las ofertas educativas ya no se pueden limitar a compensar carencias, entretener o paliar deterioros, sino que ahora pueden y deben ser iniciativas que mejoran, estimulan, optimizan, transforman,...

A partir de aquí el interés por el estudio de los cambios y desarrollos que acontecen en la vida adulta y el proceso de envejecimiento junto con sus posibilidades de optimización y mejora sustenta una cada vez más generalizada y diversificada oferta educativa para personas adultas y mayores que no deja de evolucionar ni en las iniciativas que se diseñan desde las instancias más diversas, ni en los objetivos y contenidos de aprendizaje ni en los planteamientos metodológicos. Es el caso por ejemplo de:

- programas de transición a la adultez dirigidos a los jóvenes que están próximos a estrenar su vida adulta.
- programas de formación para padres y madres que se inician en la paternidad y la maternidad o en la corresponsabilidad familiar.
- programas formativos que permiten el acceso al empleo, la formación y promoción laboral, la educación continua, el emprendimiento o la adaptación a los cambios en el mercado de trabajo.
- programas de preparación a la jubilación, de educación para la salud, de educación para el ocio.
- programas de prevención de la dependencia y fomento de la autonomía personal.
- programas universitarios para personas mayores o los programas de intervención psicoeducativa para mejorar la memoria y el razonamiento en el proceso de envejecimiento.

Todos estos programas de intervención educativa constituyen tan solo una pequeña muestra que pone de manifiesto esa idea de que la educación nos acompaña a lo largo de nuestra vida adulta y de nuestro envejecer para mejorar nuestra forma de afrontar las tareas y retos evolutivos que el desarrollo nos pone delante en cada momento. Nos acompaña y nos transforma, nos ayuda a convertir la experiencia vital que vamos acumulando con el paso de los años en experiencias de aprendizaje, en vivencias transformadoras.

### **3. La educación ante las mujeres: la participación educativa de mujeres adultas y mayores**

Si alguien puede dar fe de este potencial transformador de la educación son las mujeres. La importancia de la educación en la vida de muchos grupos de mujeres merece que nos detengamos en este punto e intentemos reflexionar acerca del valor de la educación como motor transformador del mundo femenino, de sus contribuciones para cambiar y mejorar las condiciones de vida de muchas mujeres que por circunstancias muy diversas necesitan cambios y nuevos escenarios de desarrollo en sus vidas.

Desde que la educación dejó de ser un vehículo reproductor de la hegemonía masculina para convertirse en una clave esencial de transformación y promoción del protagonismo femenino en la esfera social, las mujeres han encontrado en su participación educativa un espacio de desarrollo que valora sus contribuciones, sus conocimientos y saberes y reconoce, por tanto, su papel esencial en el progreso de nuestras sociedades. Un espacio donde las mujeres tienen la posibilidad de verbalizar y expresar sus inquietudes, temores, logros, necesidades, donde tienen la oportunidad de contarse a sí mismas, analizar su situación social, laboral, personal, identificar factores que anulan o interfieren en el desarrollo de sus vidas, idear posibles cambios y adquirir y reforzar las capacidades y competencias que necesitan para abordarlos con contumacia y tesón.

En este sentido la participación de las mujeres en las actividades educativas adquiere un valor que va más allá de la adquisición de unos determinados aprendizajes y habilidades instrumentales, para convertirse en un motor de emancipación y empoderamiento de las mujeres, de todo grupo de mujeres sean cuales sean sus necesidades más específicas. Aún teniendo en cuenta la gran variedad de necesidades vitales, educativas y formativas que pueden presentar distintos colectivos de mujeres, todos ellos comparten un denominador común, a saber, la satisfacción de la necesidad genérica de ser escuchadas y tenidas en cuenta, de que sea reconocido el inmenso potencial que encierra su experiencia como mujeres, como agentes de cambio y desarrollo, de que sean reconocidas y valoradas en



su condición de depositarias y transmisoras de saberes femeninos, de saberes de experiencia.

Dentro de esta enorme heterogeneidad de necesidades formativas que impulsan las propuestas educativas para las mujeres, nos gustaría detenernos en un colectivo muy concreto de mujeres: aquellas que se encuentran inmersas en un proceso de envejecimiento. Concretamente aquellas mujeres mayores que debido al contexto histórico y cultural en que se socializaron en edades tempranas han tenido una historia educativa previa deficitaria, insuficiente e irregular, plagada de carencias y lagunas, deseos insatisfechos y pérdida de oportunidades educativas. Además hemos de tener en cuenta que el interés por el envejecimiento femenino es algo relativamente reciente y que las mujeres mayores han sido durante mucho tiempo las grandes olvidadas, invisibles, carentes del protagonismo que se merecen si tenemos en cuenta las enormes contribuciones que hacen silenciosamente a la vida familiar y comunitaria.

¿Qué puede aportar la participación educativa de estas mujeres mayores a sus vidas?, ¿en qué sentido podemos afirmar que su participación educativa rezuma ese carácter emancipador que espera latente en la educación femenina?, ¿sirve para algo el que estas mujeres dediquen tiempo y esfuerzo en implicarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje, no exento de dificultades a estas alturas de su vida? Son interrogantes cuya respuesta nos reafirma en la convicción de que la educación nos acompaña y nos transforma.

### **3.1. Agustina, Maribel y Amelia: la educación que acompaña al envejecimiento de las mujeres**

Para intentar explicar esta idea voy a remitirme a mi propia experiencia profesional en el diseño, desarrollo y evaluación de programas educativos dirigidos a grupos de mujeres adultas y mayores. Rescatando mis diarios de campo elaborados conforme iba progresando mi trabajo educativo con ellas, intentaré reconstruir algunas experiencias concretas en las que se pone claramente de manifiesto esa capacidad de la educación de acompañar y transformar la vida de estas mujeres. En concreto me voy a referir a tres casos.

- el de Agustina que comenzó, recién jubilada, a participar en actividades educativas, por aquello de seguir muy activa en su vida diaria y que ha descubierto una nueva fuente de riqueza para su vida social y personal
- el de Maribel que saca del poco tiempo del que dispone la tarde de los miércoles para asistir a un programa educativo que le

ha descubierto que aprender no es memorizar, y que además de buena madre, esposa y abuela, es una buena aprendiz -el de Amelia que, poco a poco, superando su duelo por la pérdida de su marido, ha encontrado en el programa educativo en el que participa desde hace dos años, nuevas amigas, nuevas actividades para ocupar su tiempo, nuevos retos y sobre todo una nueva confianza en sí misma y en sus posibilidades de aprendizaje.

Son tres ejemplos concretos de mujeres que se encuentran en diferentes momentos de su proceso de envejecimiento, que han vivido y viven circunstancias vitales y biográficas muy diferentes, que desarrollan su vida en contextos familiares y sociales distintos pero que coinciden en su asistencia a un programa educativo en el que se encuentran cada semana con otras mujeres que envejecen y que aprenden como ellas. Su proceso de participación educativa forma parte de su vida. Asisten a programas y actividades educativas de una forma regular y sistemática, con responsabilidad y esfuerzo. Con el tiempo han aprendido que la educación acompaña y transforma si le damos la oportunidad de hacerse un hueco en nuestras vidas.

Agustina es una mujer que comenzó a participar en actividades educativas a los 66 años, recién jubilada. Viuda desde que era joven, tuvo que sacar adelante ella sola a sus cuatro hijos. Está orgullosa de haber podido darles a todos ellos unos estudios a base de muchos esfuerzos y muchas horas con el dedal y la aguja ya que se ha dedicado toda su vida, entre otras cosas, a la costura. Es una mujer inquieta, no pudo estudiar cuando era joven pero no ha perdido el interés por la lectura. Lee el periódico a diario, se interesa por lo que ocurre en el mundo y en su entorno más inmediato y dedica gran parte de su tiempo a las actividades y tareas de voluntariado que organiza su parroquia. Se apuntó a un programa educativo principalmente por experimentar una nueva forma de participar en una actividad social y al mismo tiempo para satisfacer sus inquietudes por seguir aprendiendo y estimulando su capacidad intelectual. Ha encontrado dificultades en el proceso de aprendizaje: ha ido perdiendo oído y vista lo que en algunos momentos le dificulta la comprensión de lo que explica la profesora en la sesión; ella pone todo su interés por enterarse bien de todo pero reconoce que la memoria le falla y que a veces necesita tiempo para poder hacer bien las actividades y tareas que se le proponen.

Maribel es una mujer que a sus 62 años retomó su encuentro con la actividad educativa. Casada desde muy joven, vivió siempre con su marido y sus tres hijos en un pueblo de Salamanca. Recientemente se han venido a vivir a la ciudad ya que sus hijos están ya independizados y mantiene

con ellos un contacto regular. En su juventud hizo estudios de secretariado pero al casarse dejó de lado un proyecto profesional y desde entonces se dedica exclusivamente a ser ama de casa y a cuidar de su familia. Reconoce que dispone de poco tiempo entre cuidar a su marido y en muchas ocasiones a un nieto de dos años que le ha descubierto las bondades de ser, según sus palabras, *una abuela consentidora*. También necesita sacar tiempo para visitar regularmente a su madre ingresada en una residencia desde hace un año. En términos generales su vida es feliz pero reconoce que a veces se agobia mucho con tantas responsabilidades. No lo tenía pensado pero una amiga le habló del programa educativo en el que ahora participa y la convenció para que asistiera al menos el primer día para probar y se quedó. Pensó que le vendría bien para desconectar un poco de su mucho ajetreo y para mejorar su memoria y su estado de ánimo. Trabaja muy bien en las sesiones, le gustan especialmente los ejercicios de memoria y atención, dice que le ayudan a concentrarse y a relajarse un poco. Quizás por ello ha disfrutado como ninguna con el aprendizaje de técnicas de relajación y con las audiciones musicales. Lo más dificultoso para ella es hacer redacciones, poner por escrito sus pensamientos y opiniones. Le cuesta rellenar la página en blanco y encontrar las palabras precisas. A veces por su fuerte carácter ha tenido alguna discusión con alguna compañera del grupo de trabajo, pero no le da más importancia de la que tiene. Son roces propios de un grupo que evoluciona, madura y se quiere. En este sentido valora muchísimo el compañerismo que ha encontrado en las sesiones.

Amelia a los 75 años recién cumplidos perdió a su marido. Su apariencia corpulenta dista mucho de su enorme fragilidad cuando comienza a participar en el programa educativo. Acaba de enviudar y aunque ya han pasado algunos meses la pérdida de su marido le parte la vida e inicia una lucha cada día por superarlo y renacer de sus cenizas. Lo ha ido consiguiendo, su duelo va aminorando y encuentra motivos renovados para seguir disfrutando de su vida. El cuidar durante cuatro años a un marido enfermo le ha pasado factura; tantos desvelos, preocupaciones, angustias y la provisión de un cuidado constante y absolutamente entregado la condujeron a un estado en el que la tarea de reconstruir su vida se le ha hecho titánica. Sus tres hijos la apoyan en todo lo que pueden y la visitan y acompañan a menudo. Pero ellos hacen su vida y a veces no puede dejar de sentirse muy sola. Una vecina con la que sale a pasear todas las tardes le habló de la posibilidad de asistir con ella a un programa educativo. Evidentemente la reticencia pesa. No tiene ganas, ni sabe qué pinta ella en estas cosas si tuvo que dejar la escuela con nueve años para ayudar a sus padres en las tareas del campo; si casi no sabe leer ni escribir y se avergüenza sobremanera de su caligrafía y de sus faltas de ortografía cuando tiene que rellenar algún papel. Su vecina que, a base de paseos, se ha

convertido en su mejor amiga y confidente, insistió en la idea. Se propuso ayudar a Amelia a salir del pozo y al final, con gran esfuerzo, lo consiguió. Amelia se apunta al programa con la condición de marcharse si no le gusta lo que ve o se siente mal en las sesiones. Hoy disfruta como una niña de esta experiencia, que sin duda contribuye a serenar su duelo.

### **3.2. Motivaciones y dificultades en la participación educativa**

Una primera idea que puede derivarse de estos someros trazos del perfil de estas tres mujeres es que las razones por las que se integran en un programa educativo son muy diversas. Efectivamente cuando indagamos en los motivos que impulsan a iniciarse en este tipo de experiencia las personas mayores suelen aludir a cuestiones como evitar la soledad y hacer nuevas relaciones, evadirse de los problemas cotidianos, salir de casa y encontrar nuevas actividades de ocio que resulten gratificantes, ejercitar la memoria y las capacidades mentales en general o adquirir nuevos conocimientos. En el caso de Agustina, Maribel y Amelia sus plataformas de partida han sido diferentes.

Agustina buscaba una actividad más que añadir a su afán por seguir estando activa en su día a día; Maribel demandaba una forma de mantener estimulada y activa su capacidad mental; a Amelia le impulsaba el deseo de encontrar algo que la ayudara a recomponer esta nueva etapa de su vida en soledad.

Su participación educativa a lo largo del tiempo va transformando estas motivaciones iniciales (el mantenimiento de una vida activa, la estimulación intelectual y la superación del dolor) en una nueva orientación motivacional en la que descubren el placer de aprender y poco a poco es eso lo que les impulsa a continuar participando en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Ilustro esta idea con unas palabras textuales extraídas de una entrevista con Maribel:

las motivaciones más personales fueron en un principio el salir de casa para hacer algo y conocer a personas nuevas ya que, a parte de la familia, no conocía a nadie más porque hacía poco tiempo que habíamos venido a vivir aquí. Luego ya te vas dando cuenta de más cosas, las vas descubriendo y las vas cogiendo gusto y ahora me gusta mucho eso que te decía antes: tener retos, cosas que solucionar.

Ahora bien el que el aprender se les revele como una actividad gratificante y placentera no implica que participar en un proceso de enseñanza-aprendizaje sea algo fácil; aprender para ellas no está exento de dificultades. Agustina encuentra problemas en la comprensión porque le fallan la vista y el oído; Maribel tiene que atenuar su impulsividad y sus dificultades

para realizar correctamente algunas tareas de la sesión; Amelia tiene por delante la barrera más poderosa: la de no confiar en su propia capacidad y tener la creencia de que ella por su historia previa de desencuentro con la educación llega tarde y mal y con ello poco puede aprender. Ella misma lo reconoce:

dificultades al principio fueron que como yo soy muy tímida y tenía que responder a alguna pregunta individual, eso me costaba mucho. Me ponía muy nerviosa y aunque han pasado algunos años me sigue pasando lo mismo. No expreso lo que realmente pienso, aunque reconozco que ya voy teniendo más confianza en mí misma, que era yo creo lo que más falta me hacía y esto te ayuda mucho, de sentirme más capaz y no tan torpe como yo pensaba.

Un análisis detenido de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje con personas mayores permite detectar una variedad de dificultades que abarcan diferentes aspectos del proceso: desde dificultades que se asocian a la edad y declives propios del envejecimiento biológico, al clima relacional que se crea en el aula, a las propias actividades de aprendizaje y planificación instruccional (dificultad de las tareas de aprendizaje, materiales inadecuados, instrucciones confusas, etc.) hasta dificultades asociadas a creencias erróneas sobre el aprendizaje en esta edad que se concretan en cuestiones como el miedo a las tareas que impliquen una cierta dificultad y desafío, el tener una autopercepción negativa ante el aprendizaje, el temor a fracasar y una excesiva preocupación por el resultado y por obtener la aprobación del profesor.

Ante esta variedad de dificultades en el aprendizaje resulta determinante el papel del profesorado de personas mayores. En sus manos está la posibilidad de convertir algunas de estas dificultades en posibilidades de mejora. De este modo es posible paliar las deficiencias visuales y auditivas de Agustina con materiales adaptados a su capacidad sensorial o con una ayuda complementaria que compense sus dificultades de comprensión; como es posible introducir en el proceso de aprendizaje dinámicas de habilidades sociales que contribuyan a mejorar el clima emocional del aula y a que personas como Maribel no sean tan impulsivas; o a convertir las reticencias y desconfianzas en la propia capacidad para aprender de Amelia en una pequeña historia de logros y éxitos que vayan mudando esa escasa confianza inicial en el descubrimiento de que se es capaz de aprender cosas nuevas aparentemente tan dificultosas. Es en estos pequeños detalles en los que se manifiesta esa capacidad de transformar que pueden tener los pequeños cambios. Todos sabemos que en un aula uno se topa cada día con estos pequeños milagros.

### **3.3. Efectos de la participación educativa**

Es evidente que en estas tres historias y en las de muchas mujeres que participan en actividades y programas educativos, la educación no solo las acompaña en un momento de su vida plagado de cambios físicos, sociales, familiares y personales sino que además de esa participación educativa se derivan una serie de efectos que transforman sus vidas.

Agustina, siempre inquieta y activa, necesita cultivar sus relaciones sociales a través de una vida cotidiana llena de actividad que la gratifica; su paso por la experiencia educativa le aporta muchos beneficios pero ante todo le permite acceder a un nuevo espacio de encuentro interpersonal e incluso el afianzamiento de nuevas amistades y redes de apoyo social. La educación para ella es una alternativa más de ocio y disfrute de su tiempo libre que encierra significados nuevos que van más allá de una prolongación del ejercicio de los roles domésticos. Estas son sus palabras al respecto:

estoy encantada con venir aquí a aprender con mis compañeras. Son todas muy majas y con cada una aprendes siempre algo nuevo; las sesiones me ayudan a saber cosas nuevas que no aprendes en otro sitio y a mejorar mi cultura, eso lo noto mucho cuando voy a otros sitios y puedo mantener mejores conversaciones. Pero lo más importante es que he hecho muy buenas amistades, y que juntas hacemos muchas cosas durante la semana; eso es bueno y no estar tanto metidas en casa, como hacen algunas todo el día, trasteando por la casa.

Esto mismo también le pasa a Maribel que ha descubierto que ocupar parte de su tiempo de ocio en una actividad educativa no es un lujo, sino un valor de desarrollo personal, que el ocio no es solo entretenerse sino cuidarse y construirse como mejor persona. Además para Maribel la experiencia de aprender es un recurso de estimulación y ejercicio intelectual en el que ha descubierto que en la realización de las actividades de la sesión no se trata de ganar un concurso emitiendo respuestas correctas sino más bien de ser constante en el esfuerzo por hacer las tareas lo mejor posible sin miedo al fracaso. Aunque el desafío no siempre se pueda superar; ha descubierto que en la educación no solo tiene valor el producto final sino también el proceso que lo conduce. Por otro lado, se ha dado cuenta de que en su vida ha aparecido una nueva fuente de autoestima, de que además de ser una buena madre, esposa, hija y abuela, es también una buena aprendiz, que disfruta del aprendizaje y ello le hace valorarse mejor, que-arse y cuidarse.

Por su parte Amelia ha conseguido lo más importante: confiar en sí misma. Convencerse de que a su edad es capaz de aprender a pesar de sus lagunas y deficiencias educativas que pueda arrastrar, que cometer

faltas de ortografía no supone necesariamente perder la oportunidad de disfrutar de un poema de Pablo Neruda, e incluso poder comentar en voz alta a sus compañeras qué le dice a ella ese poema. Amelia se ha reencontrado y reconciliado con la experiencia educativa; una experiencia nueva que le ha abierto un nuevo camino de desarrollo personal y de encuentro con un nuevo sistema de apoyo social, las amigas y compañeras que la están ayudando a mejorar una vida que creía que ya estaba tocada para siempre.

La estimulación intelectual, el mantenimiento de las capacidades cognitivas, el descubrimiento del ocio como algo valioso y constructivo, el fortalecimiento de las relaciones sociales y los sistemas de apoyo social, el mantenimiento de una vida activa y productiva, la mejora del autoconcepto, una mejor autopercepción ante el aprendizaje, el encuentro de una nueva fuente de autoestima más allá de su vida familiar, etc. son algunos de los efectos más relevantes que estas mujeres han experimentado en sus vidas. Son efectos que introducen en sus respectivas vivencias del proceso de envejecimiento, pequeñas transformaciones que suponen un incremento importante de su calidad de vida y de su satisfacción vital.

Hemos sido testigos de cómo la participación en una actividad educativa acompaña a estas mujeres en su proceso de envejecimiento en el que tienen que afrontar muchos cambios y recorrer muchos trayectos, algunos altamente complejos; conforme avanzan en el camino ven cómo se transforma su vivencia del envejecer a la luz de cómo las transforma a ellas su vivencia del aprendizaje.

#### **4. Claves optimizadoras y nuevos retos de la participación educativa de las mujeres mayores**

Llegados a este punto podemos hacernos otra pregunta: ¿qué elementos o factores pueden contribuir a mejorar la experiencia educativa de las mujeres mayores? Existen muchas condiciones que sin duda mejoran estos procesos de participación educativa: una propuesta variada de actividades, la significación y la utilidad de los aprendizajes en la vida cotidiana, un diseño adaptado a las peculiaridades que puede presentar el aprendizaje en estas edades; pero centrándome en mi propia experiencia como educadora destacaría tres aspectos que desde mi punto de vista y desde mi análisis de esta experiencia son los siguientes:

- la calidad de las interacciones en el aula
- la condición de profesional reflexivo del educador/a
- la relación intergeneracional

Estos elementos que hemos descubierto como claves que optimizan la experiencia educativa de las mujeres mayores encierran retos importantes que es necesario afrontar en el futuro de la educación en la vejez si queremos seguir mejorando y consolidando praxis educativas con personas mayores.

La importancia de la **calidad del clima relacional** que existe en el aula es una condición muy importante en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de las mujeres mayores es esencial cuidar las interacciones que se establecen entre ellas, fomentar el conocimiento mutuo y la comunicación interpersonal creándose así nuevas redes sociales y de amistad, que por otra parte encierra una enorme motivación para continuar en el programa. Pero hay más: hemos constatado que un mayor nivel de instrucción y un incremento en el nivel de exigencia y formación implica cambios importantes en la comunicación del grupo y se generan interacciones más favorables para el trabajo de los objetivos, una menor competitividad, un notable aumento de la cooperación y de que el grupo de trabajo se convierta en una fuente de estimulación y activación intelectual. Es decir, se pone de manifiesto el reto de estimular el potencial educativo de las interacciones sociales y la necesidad de articular y proponer nuevas metodologías de trabajo más activas que potencien el aprendizaje cooperativo, la participación de los aprendices y la construcción de sus propios aprendizajes.

El **papel del educador/a en el proceso de aprendizaje** de las mujeres es esencial; pero no como mero transmisor de contenidos de aprendizaje, sino como mediador y guía de las historias de aprendizaje que le son encomendadas. Evidentemente para poder cumplir con esa misión de servir de puente entre el nuevo conocimiento y la mujer mayor que desea aprender cosas nuevas, es preciso de su actitud como profesional se asemeje a lo que entendemos que debe ser un profesional práctico-reflexivo. A saber, un profesional que hace de su propia práctica cotidiana objeto de su reflexión encaminada a cambiar y mejorar las experiencias de enseñanza-aprendizaje desde la escucha de la realidad en la que está inmerso. Un profesional que entienda que «el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito» (Freire, 1997, p. 94). Y especialmente un profesional que confía en la posibilidad de cambio y mejora en estas edades y en su alumnado. Que tiene esperanza de que «profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría» (Freire, 1997, p. 70). Ello supone un reto nuevo: el de formar a los educadores/as de personas mayores como profesionales que reflexionan sobre su propia práctica educativa y extraen de ella ese conocimiento profesional que complementa y matiza el recibido en su



formación inicial y continua.

Por último, otra clave muy poderosa para mejorar los procesos educativos con mujeres mayores es la **presencia de generaciones más jóvenes** compartiendo con ellas la experiencia de aprendizaje. Alumnos y alumnas de las titulaciones de Educación Social y Pedagogía han realizado durante estos años sus prácticas en estos programas educativos para mujeres mayores. Su participación ha supuesto una importante contribución a la mejora de la experiencia por la realización de funciones diversas de apoyo educativo, orientación e instrucción. Pero hay que destacar que esta relación entre las mujeres mayores y el alumnado joven ha reportado muchos beneficios a ambos grupos de edad.

Entre ellos, destacamos uno fundamental: estas mujeres han podido compartir su experiencia con los jóvenes, han podido contarse a sí mismas, revalorizar sus saberes y su experiencia vital y con ello los jóvenes han tenido la oportunidad de descubrir el potencial de aprendizaje que todavía se conserva en la vejez, los saberes femeninos acumulados por la experiencia vital y el de poder contemplar modelos de envejecimiento activo y satisfactorio, desmontando y superando estereotipos negativos sobre el envejecimiento de las mujeres. Ello nos lleva a formularnos un nuevo reto: el de revalorizar los saberes femeninos e idear cauces y espacios para su transmisión.

## 5. A modo de conclusión

A lo largo de esta reflexión hemos intentado ofrecer algunas consideraciones acerca del papel que puede ejercer la educación a lo largo de nuestra vida adulta y nuestro proceso de envejecimiento. Nos hemos acercado a una nueva forma de formular el concepto de *desarrollo* que sin duda ha contribuido a consolidar la idea de que la capacidad de aprender es algo que nos acompaña toda la vida. Hemos visto que esta «compañía» nos puede ayudar a afrontar cambios y eventos vitales, transformándolos en oportunidades de desarrollo y mejora. De todas las transiciones vitales, la de envejecer, es posiblemente una de las más significativas para toda persona y la idea de que la educación genera calidad de vida lo saben bien quienes a edades tardías disfrutan de sus beneficiosos efectos. Especialmente aquellas mujeres que, sin tener una experiencia educativa previa normalizada y satisfactoria, redescubren la vivencia de aprender y con ello renuevan su concepción del aprendizaje y la participación educativa.

Sabemos que estas mujeres mayores llegan al aula con un elenco de conocimientos hechos de experiencia (Freire, 1997). El respeto a su dignidad, a su ser en constante construcción y acabamiento implica necesaria-

mente tomar en cuenta esas condiciones en que transcurre su vida; merece la pena indagar con más profundidad en cómo rentabilizar pedagógicamente ese conjunto de conocimientos, habilidades, valores, del que estas mujeres son depositarias y que han ido adquiriendo y consolidando a lo largo de sus historias vitales.

La mayoría de esos saberes femeninos están relacionados con ese *papel humanizador* (Flecha, 2004) que las mujeres han desempeñado a lo largo de la historia y que tiene que ver con aspectos más importantes de nuestra vida: el cuidado y la atención a los otros, la creación de un entorno seguro y satisfactorio, el cuidado de los detalles que nos hacen la vida más fácil, más llevadera, más bella. Ante esta demanda ¿de qué modo podemos visibilizar, canalizar y potenciar la capacidad de la mujer mayor para transmitir sus saberes a generaciones más jóvenes?

Se me ocurre un camino. Todas estas inquietudes por visibilizar esos saberes femeninos pueden desarrollarse más ampliamente a través de lo que podemos denominar la educación intergeneracional mediante el diseño y desarrollo de programas educativos que pongan en contacto a grupos de edad jóvenes y mayores; no se trata de yuxtaponer personas sino de extraer de su comunicación mutua experiencias de aprendizaje en las que cada generación aporta y recibe algo; ambos grupos de edad se benefician, se conocen, se valoran, aprenden uno de otro y comparten la tarea de aprendizaje.

Los programas intergeneracionales constituyen una excelente oportunidad para reconocer, valorar y transmitir la experiencia y sabiduría de estas mujeres que nunca vemos recogida en los libros y los manuales. Permiten, entre otras muchas cosas, aprovechar ese caudal de experiencia vital convirtiéndola en contenidos de aprendizaje para generaciones más jóvenes.

Tras la reciente celebración a lo largo del año 2012 del «Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad entre Generaciones» no se me ocurre una forma mejor de hacer realidad este deseo de que las mujeres que envejecen sean reconocidas como depositarias de conocimiento y transmisoras de sus saberes femeninos. Posiblemente esto sea una faceta más de su participación educativa y de su envejecimiento activo. Y debe seguir siéndolo en el futuro próximo.

Una nueva generación de mujeres está envejeciendo. Son mujeres con mayores niveles de instrucción, con nuevas formas de relacionarse socialmente y de participar en la vida de la comunidad, de disfrutar de la cultura y del ocio, con nuevas inquietudes y demandas formativas; hablamos de una nueva forma de envejecimiento femenino que forzará a que repensemos la educación en la vejez y el papel que esta tiene en la

vida de las mujeres que envejecen. Los escenarios educativos en los que hoy participan muchas mujeres mayores deben seguir promoviendo en las propuestas futuras su envejecimiento activo potenciando su capacidad de aprender; pero también culminar su participación educativa haciendo posible su deseo y su competencia para enseñar. Al fin y al cabo en la vida de las mujeres mayores de ayer, de hoy y de mañana tienen cabida ambas actividades: enseñar y aprender.

## 6. Referencias bibliográficas

- Arenas, G., Gómez, M. J., y Jurado, E. (2007). *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Bermejo, L. (2005). *Gerontología Educativa. Cómo diseñar proyectos educativos para personas mayores*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Causapié, P., Balbontín, A., Porras, M. y Mateo, A. (Coords.) (2011). *Envejecimiento Activo. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad/IMSERSO.
- Fierro, A. (1994). Propositiones y propuestas sobre el buen envejecer, en J. Buendía (Comp.), *Envejecimiento y psicología de la salud* (pp.3-33). Madrid: Siglo XXI.
- Flecha, C. (2004). El papel humanizador desempeñado por las mujeres. *Humanismo y Trabajo Social*, 3, 23-46.
- Freire, P. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freixas, A. (2013). *Tan frescas. Las nuevas mujeres mayores del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- García Mínguez, J. (2009). Abriendo nuevos caminos educativos. Hacia la educación en personas mayores. *Rhela*, 12, 129-151.
- Martín García, A. V. y Requejo Osorio, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación*, 338, 45-66.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Rodríguez, P. y Díaz Veiga, P. (2010). *Mujeres. Las oportunidades de la edad*. Madrid: IMSERSO.
- Serdio Sánchez, C. (2006). *Mujeres que envejecen, mujeres que aprenden*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca
- Serdio Sánchez, C., Díaz Rincón, B. y Torrubia, E. (2009). Motivaciones, dificultades y necesidades formativas en el aprendizaje de las mujeres mayores. *Papeles Salmantinos de Educación*, 13, 61-93.

- Villar, F. (2005). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación, *Infancia y Aprendizaje*, 28 (1), 63-79.
- Villar, F. y Solé, C. (2006). Intervención psicoeducativa con personas mayores en C. Triadó y F. Villar (Coords.), *Psicología de la vejez* (pp. 423-450). Madrid: Alianza.
- Villar, F. y Celdrán, M. (2010). Envejecimiento y aprendizaje: implicaciones para la educación y la generatividad en la vejez, en J. Giró Miranda (coord.), *Envejecimiento, conocimiento y experiencia* (pp. 41-64). La Rioja: Universidad de La Rioja.

# **Espacios de participación. Escuelas de familias. «Liga Palentina de la Educación y la Cultura Popular»**

Ramiro Curieses

e-mail: [ramicurieses@gmail.com](mailto:ramicurieses@gmail.com)

*Liga Palentina de la Educación y la Cultura Popular (Palencia, España)*

## **1. Introducción**

La Carta Magna en su artículo 27.2 proclama que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así mismo en su artículo 27.7 expone que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

Es en este marco jurídico, en el que la educación es considerada un derecho humano fundamental y no una mercancía al servicio de la economía ni de ninguna otra fuerza del tipo que sea, desde el que debe analizarse el artículo que desarrollo a continuación.

El pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales difícilmente puede ser alcanzado sin arbitrar o articular procedimientos y estrategias de intervención y participación en la vida de los centros educativos. Es esta consideración constitucionalista la que

justificaría la puesta en marcha de mecanismos que potencien al máximo la participación de toda la comunidad educativa con la vista puesta en la consecución de tan loable objetivo. Sin embargo nos encontramos con resistencias, como no podría ser de otra manera, de sectores más radicales de la sociedad, que pretenden socavar este derecho a la participación, al control y a la gestión de los centros educativos con la simple argumentación de la insuficiente preparación y falta de interés de las familias en estos procesos. Sería deseable poner en el centro del debate las causas profundas que están influyendo en la desmotivación de las familias por participar en la toma de decisiones importantes en la vida de los centros educativos con el fin de alcanzar el máximo provecho de las potencialidades de todo el alumnado, entre el que se encuentra sus hijos e hijas. Causas que irían desde las escasas oportunidades que se les ofrecen, hasta el funcionamiento poco democrático de determinadas instituciones educativas al que se enfrentan en no pocas ocasiones.

Entiendo que estamos ante la obligación legal y moral de poner en marcha proyectos cuya finalidad sea la de potenciar y desarrollar espacios de participación en la vida de los centros educativos. Con esta finalidad la Liga Palentina de la Educación pone en marcha un proyecto ambicioso y realista, en el que a través de la puesta en funcionamiento de pequeños núcleos de Escuelas de Familias en la capital y provincia podamos vertebrar y reorientar la participación de padres y madres en la vida de los centros educativos. La Liga Palentina de la Educación está llevando a cabo una de las más notables iniciativas de revitalización pedagógica de la provincia. A través de un sólido y arriesgado proyecto de radical transformación de la sociedad por vía de la educación, materializado en lo que han llamado «Escuela de Familias», con la finalidad de fomentar y posibilitar la participación de las familias en colegios e institutos, generando espacios y tiempos propicios para el encuentro y la colaboración, invitando a todos los actores de la comunidad educativa a construir, de forma cooperativa, el proyecto educativo de centro, que, en última instancia, es buena parte del programa de vida.

## **2. El valor de la educación y la participación**

La educación es tanto un derecho como un bien público fundamental. Un derecho humano por su funcionalidad para el desarrollo personal y un bien público para las personas y para las sociedades por la formación y el conocimiento que genera, susceptible de sustentar el presente y el futuro de aquellas. Desde esta perspectiva, siguiendo a Gregorio Cámara Villar, el derecho a la educación es «un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos». El derecho a la

educación es un derecho de «empoderamiento» personal y social porque habilita a la persona para comprender y ejercitar, defender, desarrollar y disfrutar los demás derechos; y también hace posible y estimula, en conjunción con todo lo anterior, la ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable.

De un lado, la educación y formación de las personas constituye una imprescindible y muy poderosa herramienta para el desarrollo personal libre y potencialmente pleno en el marco de la vida en sociedad, y de ahí que el derecho que sobre ella se proyecta sea concebido como un derecho humano en el plano internacional y sea regulado en las Constituciones de los Estados democráticos como derecho fundamental, directamente vinculado con la dignidad de la persona.

De otro lado, el grado y la calidad de la educación y la formación que adquieran las personas determina profundamente las posibilidades de desarrollo socioeconómico sostenible de las respectivas sociedades y de sus capacidades de socialización, de integración en todos los órdenes y, en consecuencia, de generación de cohesión social.

La escuela como espacio educativo compartido es así un elemento fundamental para el progreso personal y social. Ser libres e iguales y poder aspirar a serlo depende fundamentalmente de la posibilidad de ejercer eficazmente el derecho a la educación proyectado en un sistema educativo bien estructurado, al servicio de las personas y de la comunidad y orientado por los principios democráticos de convivencia.

La mayoría de los discursos pedagógicos actuales en nuestra sociedad transmiten la necesidad de construir una ciudadanía comprometida, con sentido de comunidad, respeto por las personas y el bien común, y las capacidades necesarias para vivir una democracia participativa. Hay algunas experiencias en el campo educativo donde se han generado espacios que facilitan la participación de los distintos actores educativos. Sin embargo, a pesar de existir estas experiencias, estamos aún muy lejos de conseguir espacios verdaderamente democráticos de participación, en donde los diferentes sectores de la comunidad educativa cuenten con medios, intereses, procedimientos y habilidades requeridas para actuar como familias activas en la escuela.

La participación de las familias en las escuelas es una cuestión constante en los debates políticos, sociales, culturales y pedagógicos, aunque en la actualidad ha cobrado especial presencia en foros especializados, debido, en buena medida, a la profunda y paulatina transformación de los estilos, las formas y los fines de la institución familiar y al Anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que tiende a empequeñecer, hasta límites insospechados, los espacios y las vías para la

participación de las familias en el entramado del sistema estatal de enseñanza y, más particularmente, en escuelas e institutos.

Los datos, por el contrario, invitan a pensar que la participación de las familias en la vida de colegios e institutos es una de las claves -no la única- de éxito de los sistemas educativos más avanzados del mundo. También una de las más fiables fórmulas para ampliar las posibilidades de promoción social y cultural de amplios sectores de la población. Es razonable, por tanto, apostar por una cultura escolar que promueva estilos, cauces y formas de participación libre y responsable de las familias en los centros de enseñanza.

La educación es un pilar básico del maltrecho estado de bienestar, un servicio que el Estado facilita a toda la ciudadanía con el objetivo de «contribuir a formar personas libres y responsables», al menos así se declara en el artículo I de la Constitución de la UNESCO. La sociedad debe vigilar para que este proceso se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles y para que se cumpla ese objetivo tan loable. Por eso, la participación en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas es un derecho y también un deber. Siguiendo a José Luis San Fabián: «La cultura de la participación no se improvisa, hay que trabajarla como un aspecto decisivo de la vida de la escuela» de ahí que consideremos al centro escolar como un espacio educativo en sentido amplio, en el que todas las personas implicadas colaboren en la consecución de proporcionar al alumnado la educación integral y de calidad que la sociedad democrática demanda. Miguel Ángel Santos Guerra habla de una forma de relación donde el diálogo en el funcionamiento de sus diferentes niveles es clave: «Los padres y madres pueden y deben desempeñar un papel clave en los procesos formativos de las jóvenes generaciones... Fomentar la participación de los padres y madres, concederles la voz y la posibilidad de cuestionar la gestión de los centros facilita el desarrollo y la mejora de éstos y la de sus miembros». Participar es hacer lo que debo y puedo por mejorar la escuela. Es colaborar, juzgar, censurar, solucionar, pedir, proponer, trabajar, informarse, viviendo la escuela como algo nuestro. Pero para conseguir estos fines se hace necesario hacer un breve recorrido histórico sobre la participación en España y así poder entender el punto de compromiso relacional en el que nos encontramos.

### **3. Nuestros antecedentes**

Si hacemos un poco de historia nos daremos cuenta que en nuestro país hasta el año 1970, año en el que se promulga la Ley General de Educación no se abre la posibilidad de que los padres de alumnos creasen



asociaciones que tuvieran como finalidad complementar y apoyar las tareas escolares, pero esta participación tenía unos límites claros, en ningún caso se reconocía el derecho a intervenir en la gestión y control de la escuela.

Es nuestra Constitución en el año 1978, en su artículo 27.7 se reconoce por primera vez, el derecho de los padres, profesores y alumnos a participar en la gestión y el control de los centros sostenidos con fondos públicos. En el año 1980 se dice que en cada centro escolar existirá una Asociación de Padres de Alumnos a través de la cual podrán ejercer su participación en los órganos de gobierno.

La LODE (1985) garantiza la posibilidad y el deseo de participación y la contempla como un derecho siendo en su preámbulo donde se afirma que esta ley pretende desarrollar el principio de participación establecido en el artículo 27.7 de la Constitución. La estructura participativa que establece la LODE ha ido configurando la intervención de las familias y alumnado como integrantes de la comunidad educativa.

Ya en el año 1990 la LOGSE, en su preámbulo señala que el objetivo de la educación es transmitir y ejercitar los valores que hacen posible la vida en sociedad, adquirir los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo y preparar para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. Es una ley que en teoría potencia la participación activa de todas las personas que integran la comunidad educativa.

En el año 1995 se publica la LOPEG, siendo la primera ley que trata específicamente el tema de la participación, aunque cae en la contradicción de recortar las atribuciones del Consejo Escolar potenciando las competencias de la Dirección como órgano unipersonal de gobierno.

El 3 de mayo de 2006 se proclama la LOE, ley en la que se señala la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en conseguir una educación de calidad, e incidiendo que la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia sobre la sociedad en su conjunto.

El 14 de febrero de 2013 se presenta el tercer borrador de la LOMCE, ley que no habla de educación integral y en la que se introduce el modelo de gestión empresarial en los centros y donde se socava la participación democrática en el Consejo Escolar. En las modificaciones que se introducen en materia de participación y gestión de los centros, el contenido del derecho de participación democrática de la comunidad educativa en la toma de decisiones se ve considerablemente mermado con un enten-

dimiento muy restrictivo y desnaturalizado de lo dispuesto en el artículo 27.7 de la Constitución acerca del derecho de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, a «intervenir en el control y gestión» de los centros sostenidos con fondos públicos. Se rompe así uno de los grandes principios sobre los que se asentó la LODE y, por tanto, el consenso sobre el desarrollo del pacto constitucional. El Consejo escolar pasa con este Proyecto a ser un órgano de simple informe y propuesta, en tanto que pierde sus competencias ejecutivas y decisorias que quedan convertidas en competencias de mera evaluación, informe, propuesta, valoración o conocimiento, un «convidado de piedra», en suma, en tanto que se trasladan al Director, figura que adquiere un extraordinario refuerzo de carácter autoritativo y gerencial, las capacidades que ahora tiene el Consejo Escolar. Esto resulta incoherente con la pretensión del Proyecto de incremento de la autonomía de los centros, que es solo nominalmente proclamada, porque las decisiones relevantes al respecto las tomará no el centro sino el Director, sin participación activa del resto de la Comunidad educativa, como ha subrayado también el Consejo de Estado en su mencionado Dictamen.

#### **4. Nuestra realidad**

Se ha dicho muchas veces que las AMPAS son entidades caducas, que están reducidas a la organización de actividades extraescolares como mucho, aunque yo no esté en absoluto de acuerdo con ello, porque el papel que estas asociaciones juegue ha de ser decisivo para que la participación de las familias sea efectiva y real, pero para ello deberán replantearse sus objetivos y fines.

Que las familias participan en la educación de sus hijos es evidente, de una u otra forma transmiten normas, valores, hábitos y actitudes. De otra parte los centros buscan el desarrollo íntegro de la personalidad de los alumnos, y esto no puede conseguirse al margen de lo que ocurre en la familia, de ahí que escuela y familia deban entenderse y relacionarse.

Las investigaciones que se han hecho hasta la fecha sobre participación de los padres y las madres en los centros escolares coinciden en un aspecto fundamental para los hijos, y es que estos estudios ponen de manifiesto el impacto positivo que tiene en los resultados académicos de los alumnos, de ahí que al tema le concedamos una importancia máxima.

Los padres y las madres nos preguntamos: ¿participar por qué?, ¿participar cómo?, ¿participar en qué?, ¿participar para qué? Muchas veces no encontramos respuestas adecuadas a estos interrogantes y la consecuencia más frecuente es la de renunciar a la participación.

Desde mi punto de vista la implicación de los padres y madres en la

vida de los centros no solamente es necesaria sino que resulta imprescindible. Para ello es aconsejable buscar puntos de encuentro entre los profesores y los padres y las madres, entre los centros como institución y las familias. Debiera existir en los centros un documento en el que se recogiesen las relaciones entre familias y centros educativos, documento que anualmente debiera ser revisado y evaluado como un aspecto más de la vida de los colegios.

Entendemos por participar en la vida de los centros a todo lo relacionado con las tareas de aprendizaje de nuestros alumnos, como pueden ser las entrevistas con el profesor tutor o profesorado que imparten clase a nuestros hijos, con la recogida de notas, con la información dada y recibida, también entendemos la participación desde la organización y planificación de los centros escolares bien a través de las Asociaciones de Madres y Padres, o de los Consejos Escolares, Juntas Directivas, Comisiones de Trabajo, etc., o bien entendida desde el desarrollo y puesta en marcha de actividades extraescolares y deportivas.

No es menos cierto que desde los centros y según sea su cultura y su filosofía se puede ayudar a potenciar esta participación, o al contrario a reducirla a su mínima expresión, que sería lo que reglamentariamente nos exige la ley. Pero la participación de las familias en la vida de los centros es algo vivo, que debe notarse desde que aparecemos por primera vez para matricular al hijo hasta el día de la despedida si es que la hubiese.

Si me gustaría hacer una reflexión sobre los aspectos que marcan la relación entre los padres/madres y los centros escolares, entre la familia y la escuela y la obligatoriedad de esa relación en «pro» de la educación de los hijos.

Hasta hace muy pocos años la relación era prácticamente inexistente, casi reducida a depositar a nuestros hijos y como mucho a hablar con temor con los profesores. Los tiempos fueron cambiando y las familias descubrimos que somos una parte fundamental en la planificación y gestión de la tarea educativa, pero además de una relación obligada, necesitamos una relación basada en la confianza. Somos los padres y las madres quienes tenemos más posibilidades de decidir sobre cuestiones fundamentales de su educación: pública o privada, jornada partida o continua, escuela de barrio o alejada, etc. Además al optar por uno u otro tipo de centro, optamos también por un contexto socio-cultural determinado que tendrá repercusiones en las amistades de nuestros hijos, ya que son en estos contextos donde se producen las relaciones de amistad. Los padres y las madres cuando elegimos el centro, elegimos también deseos, ideas, valores, sueños, aunque ni siquiera hablemos de ello conscientemente. Establecen los padres y las madres de esa forma

unas relaciones con las escuelas basadas en la confianza, ya que en muchos casos delegan con toda seguridad en esa institución la educación de sus hijos, esta es una relación de confianza muy peligrosa. Soy de las personas a las que le gustaría situar a la escuela como una prolongación de la familia, y no al contrario, creo que así conseguiría un pleno sentido en la vida de los alumnos. Esta relación así entendida debiera estar marcada por una responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos, pero para ello sería necesaria una auténtica comunicación donde padres/madres y profesorado abramos vías de participación, de información, de orientación sobre la educación de los hijos y donde la desconfianza y la tensión no tuvieran cabida.

Por ello reclamo que la familia tenga una actitud activa y participativa, más allá de lo que marcan las reglamentaciones oficiales y que no quede en puntuales informaciones sobre los hijos. Los padres y las madres aportamos nuestro mayor tesoro, aportamos los impuestos para crear escuelas, aportamos el terreno municipal en el que se construyen, aportamos casi todo, ¿cómo no vamos a participar luego en el proceso? Por eso tenemos que trabajar conjuntamente para elaborar proyectos comunes que hagan de ellos personas más competentes en todo.

Si no se produce ese acuerdo sobre cómo y para qué queremos educar, si no lo explicitamos en documentos reales, la disfuncionalidad que se produce en las relaciones y en el proceso educativo está garantizada. La relación de confianza es una de las características singulares que hacen a los centros educativos ser mejores o peores.

¿Qué está sucediendo hoy con la participación de los padres y madres en la escuela? Hay familias que no van a la escuela porque cada vez que han acudido han tenido la sensación de tener un mal hijo, porque tienen dificultades para conciliar tiempos, porque confían en exceso en el profesorado, porque sienten que molestan en un espacio que no es el suyo, por apatía y desgana, porque sus hijos no tienen problemas, porque su rendimiento es el aceptable, porque consideran que son autónomas, porque no sirve para nada...

Sin embargo es la escuela la que debe hacerse la pregunta: ¿por qué las familias no participan en la vida escolar? Dependiendo del grado de importancia que concedamos a esta cuestión así arbitraremos unas medidas u otras generadoras de mayor o menor participación.

Es bastante frecuente oír entre los equipos directivos de los centros expresiones como: «en mi colegio las familias desempeñan un papel clave. Tienen voz y la posibilidad de cuestionar la gestión y el control del mismo», pero si analizamos en profundidad esa realidad observamos y constatamos que hay poca participación, pocas están asociadas,

predomina la preocupación por el hijo/a, se participa en cuestiones accidentales, existe una significativa feminización en la relación, pero hay más varones elegidos para los consejos escolares, persiste el recelo del profesorado ante la participación... Algunos padres y madres que participan de forma asidua son tildados por otros de colaboracionistas, de trepas, de aduladores de la dirección, etc. Porque las ideas sobre la participación siempre han estado en los cimientos de la escuela, mientras que las actitudes y expectativas sobre la participación están en el subsuelo, «en el piso de abajo de la escuela».

Planificar, desarrollar y evaluar los proyectos educativos con las familias debiera formar parte de la cultura escolar, sin embargo estamos muy alejados de esta metodología en el campo educativo.

## **5. ¿Qué hace la liga Palentina de la Educación y la Cultura Popular? Hacia un modelo de intervención**

La Liga Palentina de la Educación se constituye el 7 de junio de 2008, pero se presenta a la sociedad palentina el 6 de marzo de 2009. Es ante todo una ONG de utilidad pública al servicio de la sociedad y, especialmente, de sus sectores más necesitados. Es una organización de militancia social conforme a los valores de una ética laica, común y compartida, basada en los principios democráticos y de convivencia. La Liga es una organización de voluntariado para la intervención en el ámbito socio educativo que ha surgido para la práctica de la solidaridad laica, independiente y sin ánimo de lucro. Realiza proyectos educativos, culturales y sociales de carácter federativo combinando la autonomía local con la cohesión nacional. Aún siendo ONG nuestros intereses son de carácter público y social, por eso apoyamos a la escuela pública como servicio de todos que debe ser enriquecido con la contribución de todos.

En la actualidad la Liga Palentina de la Educación cuenta con un proyecto de interculturalidad para la integración de las diferentes culturas en el ámbito socioeducativo, otro de habilidades de vida cotidiana y medidas de acogimiento en el entorno y un centro juvenil de orientación para la salud. Sin embargo es su ambicioso proyecto de Escuelas de Familias el que le está proporcionando una dimensión realmente importante. Este proyecto fue presentado el 3 de febrero de 2010 y desde sus comienzos contempló como función prioritaria la planificación de programas educativos con las familias, y por eso hemos puesto en funcionamiento un proyecto específico de atención a familias cuyos hijos se encuentran en algunas de las etapas del sistema educativo. Es necesario crear espacios donde las familias reciban una formación al mismo tiempo que reflexionan sobre sus

actitudes y estilos educativos y cómo estos influyen en el desarrollo de sus hijos, además de facilitarles unas estrategias para la mejora de la educación y la convivencia familiar y un acercamiento progresivo al centro escolar.

### **Fases del proyecto Escuela de Familias de la Liga Palentina**

1. Puesta en marcha de pequeños núcleos de Escuelas de Familias (2010-13)
2. Puesta en marcha de los Espacios de Formación de Familias (2011-2014)
3. Puesta en marcha de las Escuelas de la Comunidad Educativa (2014-2016)
4. Puesta en marcha de la Gran Escuela de Familias (2015)

### **Objetivos**

- Analizar qué está sucediendo hoy con la participación de los padres y madres en la escuela.
- Reflexionar acerca de la escasa participación de las familias en la vida de los centros educativos.
- Dirigirnos hacia una participación que vaya más allá del marco normativo.
- Establecer marcos generales de actuación e intervención en los centros educativos.
- Identificar la cultura de participación como un aspecto decisivo en las escuelas.
- Poner en común experiencias de participación de Escuelas de Familias en las diferentes Ligas Federadas.
- Dar a conocer el modelo de «Escuelas de familias» de la Liga palentina de la Educación.
- Caminar hacia un modelo de participación de Escuelas de Familias de la Liga Española de la Educación.

La puesta en marcha del proyecto de «Escuelas de Familias» en nuestra capital y provincia consta de varias fases en su implementación, encontrándonos en estos momentos en la primera de sus fases: Puesta en marcha de pequeños núcleos de Escuelas de Familias». Es un proyecto que pretende ir más allá de la conferencia o charla con el grupo de familias que se interesan por la educación de sus hijos. Pretendemos crear equipos de «sensibilización especial» entre las familias cuyo objetivo sea

formar parte de equipos directivos de las asociaciones que existan en los centros y ser miembros de las juntas directivas. Se convertirían en puntas de lanza en cuanto a la participación se refiere. En esta primera fase estamos colaborando en ocho colegios públicos de primaria: Pan y Guindas, Modesto Lafuente, Marqués de Santillana, Blas Sierra, Padre Claret, Centro Rural Agrupado Campos de Castilla, N<sup>o</sup> S<sup>a</sup> de la Piedad y Castilla y León, así como en cuatro institutos de secundaria: Alonso Berruguete, Jorge Manrique, S. María la Real y Canal de Castilla. Estamos interviniendo puntualmente en otros centros sin que ello conlleve la consecución del objetivo perseguido. En todos estos centros existen unos núcleos de participación en sus estructuras organizativas que deben ser cuidadas y reforzadas desde los equipos directivos, de ahí que desde la Liga Palentina consideremos fundamental la implicación de estos en la puesta en marcha del proyecto.

En cuanto a la segunda fase: «Creación de Espacios de Formación de Familias» hemos pretendido dar una formación específica a las familias a través de las juntas directivas en sus diferentes asociaciones sobre la importancia de la participación en los centros educativos. El programa ha constado de cuatro módulos: Cultura de participación: (significado de la participación, marco normativo, niveles de participación) Condiciones para la participación: (la comunidad educativa, estructuras organizativas, procedimientos e instrumentos para participar) Promoción de la participación: (Hacemos equipos, Comunicación) y Aprendiendo a participar: (creación de escuelas de familias). Los centros seleccionados para poner en marcha este programa han sido los centros anteriormente señalados.

En cuanto a la tercera fase del proyecto «Puesta en marcha de las Escuelas de la Comunidad Educativa» pretendemos crear encuentros sistemáticos y planificados con representaciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa: familias-profesorado-alumnado, con el fin de crear una cultura verdaderamente democrática en los colegios e institutos. En definitiva intentamos hacer protagonistas de la educación a la comunidad educativa, más allá de la representación en los consejos escolares, a través de estructuras organizativas de participación.

Una vez concluidas estas fases la puesta en marcha de la Gran Escuela de Familias será un proyecto en el que a través de la participación de representantes de la comunidad educativa tratemos de forma general temas educativos que nos permitan mejorar los centros escolares y la respuesta educativa que proporcionamos a los alumnos en particular y al resto de la sociedad en general. Esta Escuela giraría en torno a ejes temáticos por curso escolar con el fin de profundizar en conocimientos y experiencias fundamentales para la participación activa y democrática de toda la comunidad educativa.

## **6. Conclusiones**

Si bien es cierto que el proyecto está aún en fase de implementación y que la puesta en marcha de procesos participativos exige un constante análisis de la intervención con el fin de ir introduciendo los ajustes necesarios, sí podemos determinar que estamos consiguiendo la dinamización de algunas juntas directivas del AMPA que prácticamente estaban al borde de la desaparición. Después de tres años de funcionamiento y entendiendo que el impacto del proyecto se verá a más largo plazo, hay constituidos en estos centros un tejido asociativo y participativo, es decir unos equipos de participación, que realizan tareas y funciones destinadas a la formación, dinamización y crecimiento de colegios e institutos. En todos los centros educativos se desarrollan las Escuela de Familias con una temporalidad diferente según necesidades y demandas. También es cierto que se han articulado mecanismos de coordinación con la Junta directiva de la FAPA con el fin de elaborar pautas de motivación y potenciación de los espacios de participación. Las expectativas de las familias han cambiado encontrando una significación funcional a su participación, y aunque lejos de una optimización de sus posibilidades, supone una inyección de moral positiva en su paso por la escuela. En definitiva, pretendemos construir un futuro menos amenazante y más operativo para tratar de dar respuesta a los problemas identificados con la escasa participación de las familias en la vida de los centros. Quizás podamos concluir que hemos plantado un árbol que deberá ser el primero de un futuro bosque representativo que ayude a construir centros más democráticos y abiertos a la sociedad.



# Europa ante la ciudadanía y ante sí misma

Alfonso Diestro Fernández

e-mail: [adiestro@edu.uned.es](mailto:adiestro@edu.uned.es)

Facultad de Educación - UNED. España

Europa se enfrenta, una vez más, a un periodo histórico en el que ha de rehacerse, superar los desafíos que ella misma se ha asignado -y los que permanentemente le quedan por resolver- y tratar de responder con garantías de futuro a la ciudadanía. La europea es una sociedad que se ha ido conformando de manera paulatina a lo largo de los siglos en las principales plazas, mercados y universidades; caracterizada por hitos, intercambios, descubrimientos, ciencia, lenguas, revoluciones, encuentros y desencuentros. Pero también afectada por aquello que le aterrorizaba a Steiner (2005), «la pesadilla de la historia europea y la uniformización cultural a causa del despotismo del mercado y los acicates del estrellato comercializado». Una historia marcada por los conflictos y por una dialéctica política que condena a Europa, de manera cíclica, a reinventarse cada medio siglo aproximadamente; que obliga a sus nuevas generaciones a romper con el pasado reciente, incluso con el presente, en aras de un futuro mejor para los europeos, y que sólo se concibe en la perspectiva de alcanzar otro medio siglo de paz y prosperidad en el *Viejo Continente*.

Nos encontramos con una Europa de dos caras, que presenta un endémico e histórico enfrentamiento entre los mercaderes y los ciudadanos; de los estados frente a los pueblos y las regiones; de la economía frente a la cultura, las raíces y el patrimonio común; de la burocracia contra la reali-

dad social. Dos vertientes de la misma Europa representadas por la Unión Europea (UE, 28) y por el Consejo de Europa (COE, 47); dos organizaciones supranacionales de países europeos hermanadas, que comparten una contexto embrionario, un alma mater, una iconografía y una finalidad común: «la unión más estrecha entre sus pueblos y regiones», basada y afianzada, según la UE, en la economía conjunta y la redistribución solidaria de la riqueza; y, según el COE, en la cultura, la educación, el patrimonio, los valores y la herencia común y compartida. De hecho, son dos organizaciones análogas que cooperan políticamente para favorecer la transición de países de una organización a otra mediante la asunción de los *Criterios de Copenhague* (1993)<sup>1</sup>; que preparan a los países en el ámbito del COE para emprender una cooperación política supranacional mayor en el marco de la UE. Estos criterios se refieren a la estabilidad democrática y la consolidación del Estado de Derecho (criterio político); a la garantía de una economía de mercado viable, sólida y competitiva (criterio económico); y la asunción y la capacidad de integración de la normativa jurídica y las obligaciones políticas que requiere la adhesión al derecho comunitario (criterio de acervo comunitario).

Ambas organizaciones, UE y COE, conforman una Europa dual tan dinámica y original, como así lo expresara Vargas Llosa (2005), en su prólogo a la idea de Europa de Steiner: «con todas las lacras que arrastra, Europa es, en el mundo de hoy, el único gran proyecto internacionalista y democrático que se haya en marcha y que, con todas las deficiencias que se le puedan señalar, va avanzando». Y estas dos vertientes representan en su conjunto una Europa geopolítica y virtual, en su sentido más amplio de la palabra, que se expande «mediante un indicador esencial, el de la difusión progresiva de los procedimientos de la democracia y de la supremacía de la ley –separación de poderes, elecciones y prensa libres, independencia de la justicia, respeto a los derechos humanos y a las minorías (...) Pero la idea dominante es que descansa sobre una serie de valores que se hacen relevantes en un proyecto común contractualizado» (Foucher, 1995). Ésta es la Europa global que ha de mirarse hoy a sí misma y valorar si es capaz de continuar adelante con el proyecto político, sin mirar de frente y sin tener en cuenta a su principal activo: sus ciudadanos. Éste es el desafío de la Europa del S. XXI –y de los europeos-; integrar las diferentes Europa en un solo proyecto político. De nuevo, como expresó Valle (2010), «Europa se encuentra en la encrucijada... ¡otra vez! Como si estuviera frente al laberinto del Minotauro cretense...».

---

<sup>1</sup> Para una información más detallada sobre los Criterios de Copenhague, o del *déficit democrático* en el contexto europeo al que se hará mención posteriormente, se recomienda la visita al Glosario de la Unión Europea, referenciado en la bibliografía (UE, 2013).

## 1. La Europa de la economía y del déficit democrático

Más de sesenta años después de la *Declaración Schuman* (9 de mayo de 1950), gran parte de los europeos no conocen el valor real de esta proposición política. Sin embargo, quiénes la han leído saben que, más allá de las propuestas basadas en la economía y las materias primas, se trata de una declaración de paz y de solidaridad para Europa. Ésta es la idea que inspira y que debiera prevalecer como principio transversal y fundamental en los propósitos de la UE del nuevo siglo. Sin embargo, el prometedor desarrollo del proyecto de integración europea liderado por la UE, basado fundamentalmente en la *Unión Económica y Monetaria* (UEM) y en la Economía de Mercado, en la libre circulación de bienes, recursos y personas, así como en la asunción conjunta de determinadas políticas comunes de carácter supranacional, ha sufrido un severo estancamiento político en la transición del S. XX al XXI. Esto se ha debido a una grave crisis (recesión, o depresión, según la región continental desde la que se mire) de carácter económico y estructural, que ha provocado terribles consecuencias socio-políticas en el espacio geopolítico europeo. Y no es la primera vez que la Europa comunitaria se enfrenta a una recesión económica, o a una crisis social, buena prueba de ello fueron las de los sesenta, setenta, ochenta... En cambio, esta vez se trata de una crisis *Euroglobal* -que afecta a todas las políticas comunes emprendidas-, que no posibilita a los Estados devaluar su moneda para afrontar el déficit y que podría dilapidar los sesenta años de paz y prosperidad democrática en el *Viejo Continente*, si no se actúa con tino y liderazgo político de los europeos.

La generación actual de líderes europeos están demostrando una falta de sensibilidad supina hacia los ciudadanos, en particular, ante todos aquéllos que ya nacieron con la ciudadanía europea adquirida y reconocida, que ahora cumplen veinte años o menos. Esas nuevas generaciones de europeos presencian en la actualidad como Europa (y su cultura) parece por el despotismo del mercado y, como consecuencia, parecen florecer los populismos y movimientos surgidos de viejas pesadillas de antaño. Esas jóvenes generaciones, en muchos casos, no son conscientes del valor de lo europeo, ni sienten el valor de su ciudadanía. Desde las propias instituciones, fundamentalmente desde el Consejo Europeo -el Consejo de Estados- y sus respectivos *Eurogrupos* -Consejos de Ministros de cada área política-, se está ampliando la brecha institucional y legitimando el *déficit democrático* que les separa de la ciudadanía; precisamente porque están gestionando el proyecto de integración y construcción europea como si fuera una empresa y no como un grupo comunitario de Estados (*el Club Europeo*). Éste es un mal endémico de los políticos actuales de la UE, carentes de europeísmo, de sensibilidad hacia Europa y de compren-

sión del proyecto; cada vez es más habitual en la escena europea que los líderes políticos antepongan los intereses nacionales o regionales a los comunitarios.

Tal es el impacto de la crisis europea que, en buena parte de los miembros de la UE, empiezan a tambalearse los cimientos y las garantías del Estado de Bienestar (sanidad, educación y servicios sociales públicos). Las revueltas y las manifestaciones antieuropeas, principalmente reveladas contra la Troika -el verdadero engendro antieuropeo- y los comportamientos *eurofóbicos* se han presenciado de manera masiva en las principales plazas de Grecia, Irlanda, España, Portugal, Italia, Gran Bretaña, Chipre... También, seguidas con cierta relevancia en Alemania, Holanda y Bélgica. No paro de preguntarme ¿Qué pensarían Monnet y Schuman de la Troika y de sus artes neoliberales extremas?

La UEM ha resultado un serio obstáculo para la mayoría de países que la integran (17), en particular para los periféricos y del Sur, cuyas economías han demostrado ser más débiles y volátiles que las centroeuropeas. Para otros, los menos, está generando pingües beneficios, precisamente por la debilidad económica y monetaria de sus vecinos en tiempos difíciles. Y ahora, cuando hace tiempo que no se perciben los efectos de la bonanza económica, se notan las graves consecuencias de la especulación desmesurada y de las políticas que han guiado el proyecto en los últimos años. De un tiempo a esta parte, Europa ha sido un vergel para el desarrollo de determinadas políticas y prácticas poco favorecedoras de un futuro próspero. Ahora, países como los mencionados, se ven en la obligación de tomar mediadas en función de la economía y del déficit público, y no de los intereses colectivos y ciudadanos.

El 25 de mayo de 2013, el semanario británico *The Economist* titulaba su portada *The Sleepwalkers, A Euro-disaster waiting to happens*, sobre una imagen de los principales líderes europeos, con Angela Merkel en el centro de ellos, caminando airosamente hacia el precipicio del *austericidio* y sin importarles las consecuencias civiles de las decisiones que están tomando, o sin ser conscientes de ellas. Y aquí se percibe otro de los principales obstáculos de los últimos años en la UE, pues como destacaba recientemente Wolfgang Schäuble en un artículo de opinión, titulado «No queremos una Europa alemana», publicado en *El País* el 19 de julio de 2013, «la UE no está concebida para que uno lidere y los demás le sigan, pero se están imponiendo estereotipos nacionales contra los que hay que luchar y seguir trabajando por un continente fuerte y competitivo». La Canciller alemana, la única política con carácter y liderazgo de todos los actuales, les ha ganado la partida a sus homólogos europeos y, a cuenta de la crisis, ha reorientado Europa hacia el modelo alemán y ha situado al país germano en el centro de decisión de la *policy-maker* europea,

aprovechando la debilidad actual francesa y la de los países que la rodean, con los que podría hacer coalición. Tampoco queremos una Europa de dos o tres velocidades, en la que empiecen a predominar los rankings basados en indicadores de cumplimiento o las penalizaciones basadas en éstos.

¿Pueden los Estados de la UE presumir en la actualidad del cumplimiento de los Criterios de Copenhague? ¿Están los 28 en disposición de superarlos? La realidad europea parece indicar que no sería así. Italia, tras el periodo del gobierno tecnócrata se muestra ingobernable; España, incapaz de afrontar la quiebra de su sistema bancario y con un paro estructural desconocido hasta el momento; Chipre, casi hace saltar el derecho primario y las garantías de los depósitos de los ciudadanos; Portugal, vive en quiebra integral permanente; Grecia, en coma, con una deuda pública que no podrá pagar en los próximas décadas, sin televisión pública y unas tasas de paro enormes... condenando a las jóvenes generaciones a un futuro desolador. Cada vez resulta más complejo decidir el presupuesto de la UE y las aportaciones nacionales al mismo, todo suena a control del déficit público, a los tipos de interés y a la elevada prima de riesgo. En el epicentro de este panorama se encuentran millones de ciudadanos europeos, que pagan y sufren diariamente las consecuencias de unas políticas que ni entienden, ni comprenden el motivo del gran impacto que causan en sus vidas diarias.

Hace ya más de veinte años que la ciudadanía europea fue reconocida en Maastricht (TUE, 1992: artículos 18 a 25) y trece de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE (2000), a todos los nacionales de los Estados miembros de la UE, con carácter complementario y no sustitutivo de la ciudadanía nacional. En cualquier caso, los europeos han ejercido su derecho al voto en las elecciones al Parlamento Europeo de la UE desde 1979, en una serie de comicios periódicos de carácter quinquenal. Sin embargo, llama poderosamente la atención que, desde el reconocimiento en 1992 de la condición ciudadana, la participación de los europeos en las elecciones democráticas a la institución que les representa en la UE suponen un constante deterioro en el significado del sufragio (ver gráfico 1). Incluso se percibe el efecto de que, a un mayor número de países miembros tras las diferentes ampliaciones acometidas, se produce un menor índice de participación. Éste ofrece datos tan dispersos en la realidad geopolítica europea, que varían del 90,4% de participación en Bélgica, al 19,6% de Eslovaquia en las elecciones de 2009.

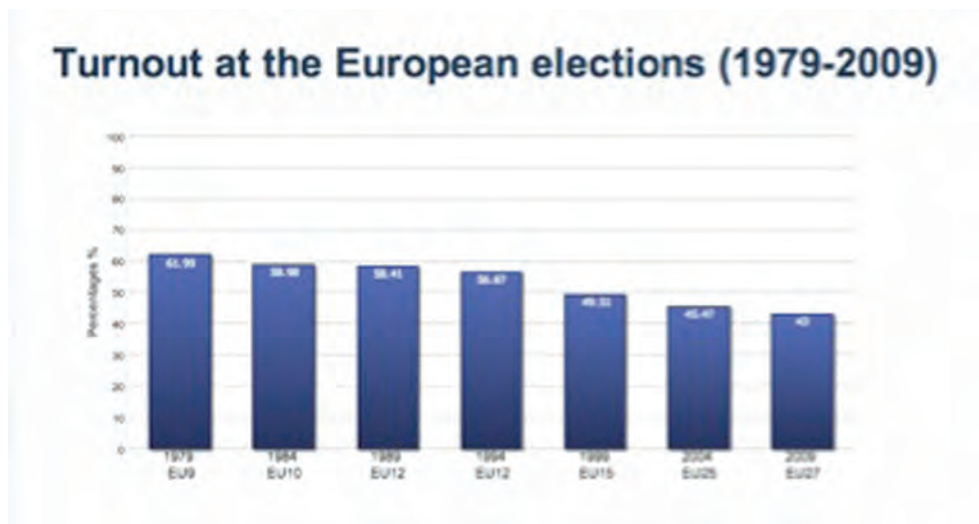


Gráfico 1. Índices históricos de participación a las elecciones al Parlamento Europeo  
Fuente: Parlamento Europeo (UE, 2013a)

Esta situación no es más que otro de los indicadores que reflejan el *déficit democrático* del que adolece la UE desde hace años, basado en la percepción que tienen los ciudadanos de la enorme brecha que les separa de las instituciones europeas, de la burocracia y la tecnocracia que les caracteriza, así como de cierta carencia de legitimidad política, fundamentalmente por la falta de poder del Parlamento Europeo ante la Comisión y el Consejo de Estados. Bien es verdad que, aunque los diferentes tratados han pretendido pulir este déficit, parece que el sentimiento también es estructural y la realidad socio-política actual así parece confirmarlo. Independientemente de lo que apuntan estos indicadores, las ampliaciones siguen produciéndose, actualmente (2013) se acaba de tramitar la adhesión de Croacia (28).

El *déficit democrático* plantea, además, otra carencia con notables consecuencias en el contexto europeo. Tras el reconocimiento de la ciudadanía, UE y COE han prestado una particular atención -que no ha sido suficiente, se ha de reiterar- a la Europa de los Ciudadanos y a los procesos y políticas que favorezcan su incorporación a la realidad de la educación nacional. Quizá sea por las características de la vinculación política (*soft*) con sus países miembros y por parecer más pertinente a lo expuesto en su marco normativo, principios y objetivos, el COE focalizó con anterioridad su interés en la *Educación para la Ciudadanía Democrática* (ECD) que la propia UE, que había sido la organización reconocedora de dicha ciudadanía a sus Estados miembros; aunque ésta no se les reconocía a los países miembros del COE.

Esto es una consecuencia, así lo entiendo yo, de que la UE durante años, más allá de las buenas intenciones expresadas en el papel, haya olvidado la educación, la ciudadanía, la cultura y el rostro humano, como pilar clave de desarrollo y de consolidación del proyecto. Precisamente ahora que se cumplen 40 años de la publicación del Informe Janne (1973), *Por una Política Comunitaria de la Educación*, y de que autores como Valle (2006) y Diestro (2011)<sup>2</sup>, entre otros, reconocen la evidencia, la existencia, las realizaciones y los logros de la política educativa supranacional de la UE, incluso destacándola como paradigma de este tipo de políticas, se denotan las carencias del impacto de la misma en las diferentes realidades nacionales. La falta de atención a estos asuntos por parte del Consejo de la UE y las tradicionales reticencias nacionales a ceder cualquier tipo de competencias a las instituciones europeas en materia de educación, dificultan sobremanera la presencia de Europa, del Europeísmo y de la ECD en los programas educativos formales. ¿Es posible sostener en el tiempo un proyecto basado en una economía común, un contexto geopolítico compartido y una educación nacional pública y obligatoria, que no mira más allá de las fronteras nacionales?

No sería justo decir que la UE no ha puesto en marcha diferentes programas orientados a la ciudadanía, en particular aquellos que se han dirigido a la juventud desde ámbitos no formales. En 1988 se inició el programa de voluntariado dirigido a jóvenes europeos YES (*Youth European Solidarity*), que se ha ido manteniendo con los años, hasta convertirse en programa marco que integra en la actualidad a todas las iniciativas europeas dirigidas a los jóvenes. Sin embargo, como reconoce la propia Comisión Europea en la Comunicación titulada *Dar efectividad a la ciudadanía: promover la cultura y la diversidad a través de los programas relativos a la juventud, la cultura, el sector audiovisual y la participación ciudadana*, hasta la 5ª ampliación (2004), la mayor hasta el momento (de 15 a 25 Estados miembros), no empezaron a promoverse programas específicos orientados a la ciudadanía con cierto entusiasmo político y presupuestario.

El Tratado de Maastricht instituyó el concepto de «ciudadanía europea». En él se declara que la ciudadanía de la Unión completa la ciudadanía nacional, sin sustituirla. En realidad, la mayor parte de los ciudadanos únicamente ven la Unión como una entidad política y económica lejana. Con las ampliaciones de 2004 (...) la población total de la Unión se aproximará a los 500 millones de habitantes. La diversidad cultural, social y lingüística de la Unión ampliada representará una riqueza inmensa. Habida cuenta de esta evolución, es necesario que los ciudadanos de Europa puedan experimentar un sentimiento de pertenencia a la Unión. La acción en favor de la ciudadanía de la Unión se centrará en cuatro

---

<sup>2</sup> Estos mismos autores han defendido estas ideas recientemente en una ponencia conjunta titulada *Europa; paradigma de políticas educativas supranacionales en Educación*, en el XV World Congress of Comparative Education (Buenos Aires, 2103b). Ver bibliografía.



capítulos: juventud; cultura; medios de comunicación; y participación ciudadana. (UE, 2004).

En aquel momento se renovaron los programas anteriores (Juventud con Europa, Servicio de Voluntariado Europeo, etc.) que conformaban la iniciativa *La Ciudadanía en Acción*, intentando darles una mayor coherencia y sentido de acción global, mediante el Programa *Ciudadanía Europea Activa* (2004-2006). Sus áreas de influencia se recogen en los cuatro ejes que se mencionan en el párrafo anterior (juventud, cultura, medios de comunicación y participación ciudadana), con el objetivo de favorecer ayudas y subvenciones a entidades que actúan en el ámbito de la ciudadanía europea activa y que puedan fomentar acciones en este ámbito. En una perspectiva orientada más al largo plazo se instaura el programa *Europa con los Ciudadanos* (2007-2013), que continúa con las actividades ya en marcha del periodo anterior, aunque propone ciertas innovaciones con la intención de favorecer en la ciudadanía una participación más activa y comprometida con el proceso, además de que puedan adquirir el sentimiento de la identidad europea. Los objetivos del programa se centrarán en el fomento y la subvención de acciones estructurales y de difusión en cuatro áreas de acción (UE: 2006):

- Los ciudadanos activos por Europa.
- Sociedad civil activa en Europa.
- Juntos con Europa.
- Memoria histórica activa de Europa.

Todas ellas han contado con destacas partidas presupuestarias de la UE, pero pocas han tenido un verdadero impacto en los sistemas educativos, o en el desarrollo de la ECD en el contexto escolar. Algunas se han relacionado, de manera muy tibia, con la sugerencia de favorecer la inclusión de la *Dimensión Europea en la Educación* (DEE) y en la políticas educativas nacionales. Pero nunca se ha dedicado un programa específico a este asunto concreto porque históricamente las resistencias nacionales han sido enormes (Diestro, 2011). Si la UE ha pretendido mirar a la ciudadanía, lo ha hecho de manera tímida, favoreciéndola desde la sociedad civil organizada y asociada a subvenciones y ayudas concretas. Y, por supuesto, no lo ha hecho con la misma intensidad y entusiasmo como ha mirado al Euro o a Schengen.

## 2. La otra Europa que mira a la ciudadanía

Escondida entre la maraña económica y jurídica, en mitad de las montañas de papel que produce diariamente Europa, lejos –por desgracia– de



la opinión pública y de los *Mass Media*, emerge una *Europa de la Educación y de los Ciudadanos*, cuyo carácter básico reside y se define por el carácter *uropeísta* de sus actuaciones. Incluso podríamos hablar de una determinada política supranacional que destaca la *dimensión europeísta que se puede favorecer desde la educación*, como se menciona en Diestro (2011, 562):

El europeísmo implica la competencia de la educación por Europa con una actitud crítica y comprometida, que promueva la identidad complementaria, la ciudadanía participativa, la comprensión compartida, el acercamiento de los europeos a la idea de Europa y al valor del proyecto emprendido. En consecuencia, la dimensión europeísta en la educación es la fuerza motriz y el factor de cambio de la política educativa supranacional europea, que favorece a la inclusión de una nueva filosofía en el conjunto de la educación. Su finalidad sería la reforma sustancial de la política, los sistemas educativos y la pedagogía europea, reforzando el valor de la unidad en la diversidad y la perspectiva de lo eurolocal.

Esta otra Europa, orientada a la dimensión social, cultural, cívica, política y pedagógica, encuentra su mayor exponente en el COE. Desde su fundación en 1949, mediante el Tratado de Londres, y tras la firma de la *Convención Cultural Europea* en 1954, esta organización ha prestado una especial atención a las dimensiones anteriormente mencionadas, en su interés por «establecer una unión más estrecha entre los pueblos de Europa». Pretende promover los procesos de reforma y elaborar políticas supranacionales conjuntas, con la intención de invertir (sus esfuerzos y recursos) en las jóvenes generaciones, desde la más temprana infancia, para garantizar el futuro y la sostenibilidad de Europa. Diestro y G<sup>a</sup> Blanco (2012: 54-55) consideran que en el COE, tras la caída del Muro de Berlín (1989), que coincidía con el 40<sup>a</sup> aniversario de la organización, y la firma del TUE (1992), «se produjo una consecuente reorientación política de la organización ante el nuevo contexto europeo».

Nada más firmarse los acuerdos de Maastricht se produjo un efecto rebote en el interés por la ECD, desde la UE al COE. Cuarenta años después de la firma de la *Convención Cultural Europea*, se celebró en Madrid (1994) la 18<sup>a</sup> sesión de la *Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación* (CPMEE) del COE, dedicada al tema monográfico: *Construir la nueva Europa: valores democráticos y educación*. En Madrid reconocieron la importancia de favorecer la ECD basada en un planteamiento coherente y duradero, que debería iniciarse lo antes posible en todos los niveles del sistema educativo. Consideraban que se podrían aprovechar las numerosas posibilidades que ofrecen los centros escolares europeos, como modelos democráticos de organización, gestión, conocimiento y de integración en la comunidad local (Diestro, 2011: 159-161). Así pues, los Ministros no dudaron en demandar al COE una intensificación de las actividades en

este ámbito, donde se debía prestar una especial atención a los métodos de enseñanza y a los contenidos, tanto en el sistema escolar, como en la formación del profesorado; así quedó reflejado en la Resolución nº 1 «dedicada a la Educación democrática, los derechos del hombre y la tolerancia» (COE, 1994).

Siguiendo con lo expuesto por Diestro y G<sup>a</sup> Blanco (2012: 57), tan sólo tres años después, en la 19ª sesión de la CPMEE, celebrada en Kristiansand (1997), los Ministros recogerán y valorarán las aportaciones y conclusiones de los cuatro grandes proyectos emprendidos hasta ese momento, que conformaban el eje central del programa de educación del COE. Consideran y reconocen que la organización se ha convertido en el enclave idóneo de discusión y encuentro como *fórum paneuropeo de la política de la educación*. Tal es así que no dudaron en reafirmar su convicción de que la cooperación educativa en Europa podría desempeñar un papel decisivo en el respeto y la defensa de los valores y principios comunes (COE, 1997):

- La afirmación de la diversidad cultural reconocida como una riqueza común.
- La educación para los valores éticos que descansan en el respeto del derecho de los otros, la tolerancia, la solidaridad, la lucha contra el racismo y el antisemitismo.
- La educación para la ciudadanía democrática no solamente en los programas, sino también a través de todos los procedimientos de participación en la vida escolar.
- La promoción de una dimensión europea, respetuosa con las identidades nacionales y la minorías, abierta al mundo.

Atendiendo a estas consideraciones y augurados por las conclusiones emitidas en la *II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno* (Estrasburgo, 1997), el COE establecería el nuevo *Programa* en materia de educación a medio plazo. Los allí presentes dejaron constancia su voluntad e interés para favorecer la ECD<sup>3</sup>, enfatizando el valor intrínseco de la «participación de los jóvenes en floreciente sociedad europea». El reconocimiento de la ciudadanía europea en el TUE y los cambios que eso generaba, suponían también argumentos sólidos y apoyos para tales incentivos. Por tanto, no dudaron en declarar a la ECD como una prioridad política de la organización en lo sucesivo, que se inscribe en la misión de garantizar la democracia pluralista, las libertades fundamentales, los derechos del hombre y la preeminencia del derecho. Puig, Domene y Morales (2010: 90) recogen de manera muy acertada las diferentes fases del Proyecto ECD en el siguiente gráfico:

---

<sup>3</sup> Para una información más detallada de este programa en el marco del COE, se recomienda la visita a la Web del proyecto ECD-DH: <[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Default_FR.asp)> (consulta de 1 de julio de 2013).



Con la primera fase del proyecto ECD (1997-2000) pretendían identificar los valores y los conocimientos que debían ser transmitidos a los estudiantes, que les permitiera convertirse en ciudadanos activos y responsables, así como concretar los medios y recursos para adquirir esos valores y poder transmitirlos. En la 20ª sesión de la CPMEE, celebrada en Cracovia (2000), se dedicó precisamente a la reflexión sobre «las políticas educativas para la ciudadanía democrática y la cohesión social: desafíos y estrategias», en la perspectiva del contexto europeo en el nuevo milenio. En esta primera fase, el proyecto había propiciado una comprensión más profunda de los conceptos, las metodologías y las estrategias para integrar la ECD en las realidades nacionales. Se habían detectado experiencias de buenas prácticas, que podrían favorecer la ciudadanía desde el contexto local hacia el supranacional, y se habían elaborado los primeros materiales pedagógicos para su integración en las prácticas de enseñanza-aprendizaje escolar. Posteriormente, en sus conclusiones, los Ministros reconocieron la importancia de las políticas europeas de la educación para asegurar y preservar este clima de cooperación y entendimiento, por lo que todos asumieron un compromiso trascendental: incluir como objetivo de todas las políticas educativas europeas «el desarrollo de una ciudadanía

democrática y garantizar la cohesión social en sociedades abiertas y pluralistas, donde reine el respeto de los derechos del niño y los derechos humanos y donde la exclusión individual no exista» (COE, 2000b).

Las experiencias emprendidas con el *Programa* (1997-2000) revelaron que la ECD contribuía de manera muy eficaz a la cohesión social, por su capacidad de actuar en la participación de los ciudadanos en la vida de la sociedad, en la responsabilidad que ello conlleva y en la competencia para afrontar el desafío que supone vivir juntos en Europa. Del mismo modo, se identificaron nuevas perspectivas de aprendizaje, de formación y de organización de los centros educativos orientados cada vez más hacia una cultura democrática escolar. Esta iniciativa, en sólo tres años, había conseguido desarrollar una aproximación consensuada de la ECD, en lo que concierne al propio concepto y en la comprensión moderna de la ciudadanía democrática, no sólo en su dimensión educativa, sino también en sus dimensiones ética, política, jurídica, cultural, socioeconómica, etc.

El proyecto ECD reveló las líneas directrices comunes que definían una aproximación global, integrando un amplio abanico de experiencias prácticas que podrían orientar a las políticas educativas en esta dirección (COE, 2000a). Por tanto, los Ministros de Educación europeos decidieron elaborar un *documento anexo* a las Conclusiones de la 20ª sesión, en el que presentaron «las mencionadas líneas directrices comunes para la ECD». Este documento resulta de gran valor e interés, ya que define por primera vez con precisión y consenso, tanto el concepto, como los objetivos, estrategias, aptitudes y competencias de la ECD, en su relación con los centros escolares. Además, establece un marco de aproximaciones a los procesos de aprendizaje y su desarrollo, a los lugares donde pueden emprenderse la ECD –«los lugares de ciudadanía»– y a las implicaciones concretas dirigidas a la política educativa nacional.

Los Ministros entienden la Educación para la Ciudadanía Democrática como un concepto que descansa en los principios fundamentales de los derechos del hombre, de la democracia pluralista y de la primacía del derecho, que hace referencia en particular a los derechos y responsabilidades, al compromiso, a la participación y a la pertenencia, así como al respeto de la diversidad; que engloba a todos los grupos de edad de la sociedad y se orienta para dar a los jóvenes y a los adultos los medios para tomar parte activa en la sociedad democrática y para consolidar también la cultura democrática; que combate la violencia, la xenofobia, el nacionalismo agresivo y la intolerancia, y que contribuye a la cohesión social, a la justicia y al bien común. A su vez, refuerza la sociedad civil gracias a unos ciudadanos bien informados, advertidos y democráticamente competentes. (COE, 2000b).

La segunda fase del proyecto ECD (2001-2004) se centró en la asistencia al desarrollo y a la puesta en marcha de nuevas políticas sobre la

integración de la ECD en los sistemas educativos y en la creación de una red de buenas prácticas en los países miembros. Tal era la importancia otorgada por el COE a este proyecto, que el Comité de Ministros emitiría una Recomendación sobre la ECD (COE: 2002) dirigida a los países miembros, con las que pretendían orientar y favorecer las reformas de la política educativa en beneficio de ésta, complementando lo expuesto por la CPMEE en Varsovia. Su motivación, que no dista mucho de responder a la realidad europea actual, era la siguiente:

Preocupados por el nivel creciente de apatía política y cívica, por la falta de confianza en las instituciones democráticas y por el aumento de los casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia con las minorías, discriminación y exclusión social, que constituyen graves amenazas para la seguridad, la estabilidad y el desarrollo de las sociedades democráticas. Deseos de proteger los derechos de los ciudadanos, sensibilizarlos con respecto a sus responsabilidades y reforzar la sociedad democrática (COE, 2002).

La intención primaria que se dirime de esta *Recomendación* es que los países miembros sitúen la ECD en el centro de las reformas y de sus políticas educativas a partir de este momento. Además, pretenden que se tomen como referencia los resultados de la primera fase del programa como fundamentos de estas reformas. Al año siguiente, y como fruto de los resultados del proyecto ECD, Karen O'Shea (2003) publicaba un interesante documento titulado *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*, bajo el auspicio del COE, que tendría continuidad con la publicación de Eurydice (2005) *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*; una radiografía europea en aquel momento de la ECD:

La educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenido son sumamente variados, tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y (c) la participación activa (Eurydice, 2005: 10).

La culminación del proceso se produce con la proclamación en 2005 del *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación* -asumido también por la UE-. La finalidad de esta iniciativa era promover en los países la consolidación de las políticas educativas que pudieran integrar la ECD, revalorizando el papel que juega la educación en la cohesión social, la participación democrática y la formación de la conciencia cívica de los europeos. Se pretende reivindicar a «la educación como elemento clave para la formación de la conciencia común y el entendimiento entre los pue-

blos europeos», sustentados en una ciudadanía multidimensional (local, regional, nacional, europea y global), bajo el principio de que «Europa se entiende como el conjunto del continente y no debe ser entendido como sinónimo de pertenencia a ninguna organización europea» (COE, 1989).

Nada más finalizar la 3ª fase del proyecto ECD, el Comité de Ministros del COE emite la Recomendación 7 (2010) *sobre la Carta del Consejo de Europa, relativa a la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos*, aportando una nueva definición de ECD a efectos de dicha Carta, indicando que, en general, se refiere a un conjunto de buenas prácticas político-pedagógicas propias del contexto europeo, más que como una asignatura propia de los programas escolares:

La educación para la ciudadanía democrática se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho.

Las formas que cada país ha elegido para integrar la ECD en sus currículos educativos nacionales ha sido enormemente variada, siendo la diversidad de fórmulas elegidas la característica predominante. Algunos lo han hecho de manera transversal a los programas; otros en forma de asignatura, bien de manera obligatoria, o de manera optativa; algunos países han empleado fórmulas mixtas entre acciones formales y no formales. Y sólo uno, España, ha decidido eliminarla completamente del currículo de la educación obligatoria, desoyendo las propias recomendaciones que ellos mismos habían firmado en el marco del COE<sup>4</sup>. Finalmente, Eurydice (2012) publica un nuevo documento sobre el estado de *la Educación para la Ciudadanía en Europa*, como continuación del emitido en 2005, en el que se produce una nueva aportación a la definición de la ECD en el contexto europeo. Se refiere a:

Todos aquellos aspectos de la educación en el ámbito escolar que tienen como finalidad preparar a los alumnos para llegar a ser ciudadanos activos, asegurándose de que adquieren los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para poder contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven. Se trata de un concepto muy amplio, que no solo incluye la enseñanza y el aprendizaje en el aula, sino también las experiencias prácticas obtenidas a través de la vida escolar y de las actividades desarrolladas en la sociedad (Eurydice, 2012: 9).

---

<sup>4</sup> Más de 60 organizaciones, instituciones y entidades de la sociedad civil organizada han elaborado un Memorándum (ver bibliografía) dirigido al COE, en forma de protesta y solicitando ayuda, ante la situación educativa que prevé la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación), que entrará en vigor en 2014.

Nos encontramos ante un concepto vivo, de carácter político pedagógico, que evoluciona a medida que lo hacen los Estados democráticos y que se incardina en la realidad dinámica y cambiante del contexto geopolítico europeo. Su dinamismo procede de la necesidad de dar cabida a todas las concepciones nacionales de ciudadanía y, como destaca Diestro (2013), su relación con la DEE es indisoluble, no en vano, representa uno de sus principales ejes de acción, junto con la identidad europea y la unidad en la diversidad social y cultural. Su necesidad en los centros educativos, en todos los niveles, se hace más que evidente ante el contexto supranacional que nos enfrentamos. La ECD se erige como un valioso instrumento de la DEE, de hecho, se convierte en la tendencia educativa continuadora más destacada, de lo que queda del proceso de esta idea como corriente político-pedagógica.

De un tiempo a esta parte, en diferentes escritos y participaciones en congresos (2011-2013), no paro de repetir de manera incansable que la educación en el contexto europeo tiene como una de sus misiones fundamentales hacer tomar conciencia del acercamiento de los pueblos y países europeos, así como de la reorganización de sus relaciones que han propiciado un nuevo contexto político. El objetivo general de la acción pedagógica de la DEE debe hacer nacer en la jóvenes generaciones la conciencia de la identidad europea, que les capacite para asumir responsabilidades como ciudadanos activos de Europa, así como para reconocer la importancia de la cultura, el patrimonio y los valores comunes.

El necesario objetivo de construir y consolidar la Europa de los Ciudadanos reside, ante todo, en un proyecto que conviene enraizar en el sistema educativo desde las edades más tempranas que sea posible. De lo contrario, el proyecto europeo corre el riesgo de no llegar a conformarse más allá de la economía, la UEM y el Mercado Único. La consecución de este objetivo, y de los aspectos que se describen a continuación, necesitan del impulso certero desde la educación, en sus escenarios formales, no formales e informales, y de la política educativa supranacional europea para lograr arraigarse en la conciencia cívica de la sociedad europea. De esta forma, los europeos podrán acercarse a la comprensión y el reconocimiento de:

- La ciudadanía europea (estatus político y jurídico), democrática, participativa, activa y crítica.
- La identidad europea (euroglobal y abierta al mundo). Europa de los pueblos y las regiones.
- La interacción entre culturas (interculturalidad) y la unidad en la diversidad, apoyadas en la cohesión social y la equidad, de los pueblos y las regiones.



### 3. La Europa que pretende construirse con y por los niños

Nada más materializarse la 5ª ampliación de la UE (2004) se produjo el intento (fallido) de elaborar un Tratado que pretendía establecer una Constitución para Europa, que derivó en una profunda crisis institucional, la cual no pudo ser desbloqueada hasta el Tratado de Lisboa (2007), vigente en la actualidad. Mientras tanto, en el contexto que posibilita la otra cara de la moneda en el contexto supranacional europeo, el COE se disponía a organizar su III Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en Varsovia (2005). Es habitual que en estas sesiones se lanzase el programa político y de acción de la organización y se indicase un tema de especial interés. En este caso, los líderes europeos dejaron constancia de su voluntad por «promover los derechos de la infancia y eliminar cualquier forma de violencia contra ellos». Con esta premisa, se lanzaría un año después un programa específico que implicaría políticamente a toda la estructura del COE. Se trataba de una estrategia transversal que pretendía coordinar todas las acciones del COE dirigidas a la infancia y, con ello, materializar en el nivel de concreción nacional, la normativa y los instrumentos supranacionales de proyección a los menores en Europa.

Con motivo de la Conferencia celebrada en Mónaco (COE, 2006) se puso en marcha el programa *Construir Europa con y por los Niños*<sup>5</sup> para un periodo de 3 años. Pretendían desarrollar un nuevo marco de políticas específicas, reforzar el estado de los respectivos cuadros normativo e institucional, promover acciones educativas y de sensibilización, así como el establecimiento de redes de coordinación y cooperación supranacional para promover la participación de la infancia. La estrategia se basaba en cuatro ideas-fuerzas:

- La promoción de los Derechos de la Infancia en Europa.
- La participación de la infancia.
- La lucha contra los abusos sexuales en la infancia en la era de Internet.
- Hacia una Europa sin castigos corporales.

En ese mismo año el Comité de Ministros emitió la Recomendación 14 (COE, 2006b) dirigida a los países miembros, dedicada a «la ciudadanía y la participación de los jóvenes en la vida pública», que venía a refrendar el impulso a la Estrategia emprendida. Dos años después se revisarían en la reunión de Estocolmo (2008) los resultados, comprobando el enorme

---

<sup>5</sup> Se recomienda la visita a la web del COE dedicada a la Estrategia Construir Europa por y con los niños (2006-2015): <[http://www.coe.int/t/dg3/children/Default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg3/children/Default_fr.asp)>. Además, se sugiere la visita al archivo de publicaciones dedicadas a la Estrategia y las específicas producidas durante el proceso: <[http://www.coe.int/t/dg3/children/publications/default\\_FR.asp?>](http://www.coe.int/t/dg3/children/publications/default_FR.asp?>) (Consulta de 1 de julio de 2013).



impulso que se había dado desde la organización (más de 80 actividades), a la vez que esto había permitido una mayor visibilidad, coherencia e impacto global de la Estrategia del COE. Asimismo se habían reforzado los trabajos relativos a los derechos de los niños y se habían elaborado nuevos instrumentos de prevención y lucha contra cualquier forma de violencia dirigida a los menores.

Bajo la presidencia Sueca se decidió establecer una nueva estrategia, esta vez, dirigida especialmente a la promoción de la participación de los niños y del derecho a ser escuchados en los asuntos que les conciernen (COE, 2009a). Esta iniciativa fue muy bien acogida por la Asamblea Parlamentaria que emitiría una Recomendación dirigida a la «promoción de la participación de los niños en los asuntos que les afectan» (COE, 2009, b). Y este brindis no fue casual, pues se celebraba el 20-20, es decir, el 20 de noviembre se celebraba el 20º aniversario de la *Convención de los Derechos del Niño* (CDN, 1989). La Estrategia de Estocolmo (2009-2012) quiso hacerse eco de los artículos 12, 13 y 14 de la CDN, el derecho a expresarse de manera propia, a elaborarse sus propias impresiones y a ser escuchados por los demás. Su objetivo respondía a dos propósitos: favorecer la aplicación de las normas internacionales dedicadas a los derechos de la infancia en la dimensión nacional y poner a la infancia en el centro de las políticas del COE y de sus respectivos países miembros, desde una perspectiva global, que incluyan los derechos de protección, de prestación y de participación (COE, 2009a: 2), actuando, una vez más, desde cuatro ámbitos o ejes:

- Promoción del acceso de los niños a la justicia.
- Supresión de toda forma de violencia a los ojos de los niños.
- Participación e influencia de los niños en la sociedad.
- Atención prioritaria a los niños particularmente en situaciones de vulnerabilidad.

En 2010 Finlandia fue declarada como país piloto para la evaluación de las políticas de participación de la infancia, a la luz de los avances realizados en los indicadores de seguimiento elaborados por la Estrategia del COE. Los resultados y las experiencias valoradas pueden encontrarse en el documento que el COE emitió al año siguiente (COE: 2011a y b). Acto seguido se repetiría el proceso, en Mónaco (2011), tras la reunión de Ministros, se lanzaría la Estrategia (2012-2015), publicando una evaluación satisfactoria de los dos tramos anteriores pero, en este caso, con la perspectiva de innovar sobre lo ya realizado. Se pretende ofrecer una visión de los avances, también de los obstáculos y necesidades experimentadas hasta este momento por la Estrategia del COE, así como de los desafíos detectados por la comunidad internacional. El objetivo

general del actual programa será vigilar la efectiva puesta en marcha de las normas internacionales existentes relativas a los derechos de los niños a nivel nacional, siguiendo el esquema de las 4 P (*Prevención; Protección; Prestación; y Participación*), desde una aproximación holística, integrada y coherente (COE: 2012b: 3-6):

- Promover los servicios y sistemas adaptados a los niños.
- Suprimir todas las formas de violencia contra ellos.
- Garantizar los derechos de la infancia en situaciones de vulnerabilidad.
- Motivar la participación de los niños y el derecho de los niños a ser escuchados.

Tras la puesta en marcha de la 3ª estrategia del COE, el Comité de Ministros emitiría la Recomendación 2 (2012) «sobre la participación de los niños y los menores de 18 años», en la que se destacaba la importancia de prestar la debida atención a que los niños puedan ejercer su derecho a ser oídos; a fomentar el intercambio de buenas prácticas en el ámbito local, regional, estatal y europeo; y a tener especialmente en cuenta las medidas desarrolladas por la *Estrategia Construir Europa con y por los Niños del COE*. Ésta es la prueba evidente de que existe otra Europa que mira a la infancia de manera considerada y, también, que desarrolla esfuerzos considerables hacia «una dimensión europea de los niños». Recientemente, Casas et al. (2008), con el apoyo del Observatorio Nacional de Infancia, ha publicado un completo *Informe Técnico sobre las experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes, en perspectiva europea*. A veces cuesta ver cómo sus propuestas y avances inciden en la realidad cercana de los niños europeos, pero existen realizaciones concretas y se avanza de manera firme, aunque sea todavía en la letanía de la estela del Euro.

Queda en manos, una vez más, de los docentes, educadores, directores de centros y demás agentes de la educación implicados, la realización del esfuerzo último de aterrizar algunas de estas ideas en el nivel de concreción micro, es decir, en la comunidad escolar. Trilla y Novella (2011), publicaron hace relativamente poco un trabajo de gran impacto, dedicado a la participación, la democracia y la ECD, en particular, prestando atención a los consejos de infancia como herramienta destacada para integrar la participación infantil en los centros educativos. Pero lo realizado en la escuela debe tener continuidad en las estructuras institucionales y sociales, aspecto éste que ya anunciaba con valentía y compromiso Tonucci en 1997, cuando puso en marcha su archiconocida *Ciudad de los Niños*, cuya herramienta principal es el consejo municipal de niños, proyectando los derechos de los niños desde la escuela al centro de la ciudad.

La Ciudad de los Niños está destinada a la ciudad y no a la escuela. Ésta no es el lugar idóneo para su realización, pero es sin duda un lugar muy importante para los niños, que pasan allí gran parte de su tiempo. La escuela puede hacer mucho para la afirmación de esta idea. Puede ayudar a la familias a comprender, a apreciar el valor de la propuesta, y, por otra parte, puede recibir mucho haciendo propia la filosofía del proyecto, sosteniendo sus iniciativas, participando en sus actividades y, principalmente, reconociendo un papel de protagonista a los alumnos (Tonucci, 1997: 104-105).

La implantación del proyecto se realizaría en horario extraescolar, intentando establecer una relación trilateral entre la infancia, las instituciones y la escuela, propiciando un contexto cívico de participación real y democrática implicado en la vida de la ciudad, porque la escuela no puede afrontar en exclusividad la formación cívica de los ciudadanos más pequeños. Tonucci asumía que la escuela dedicaba algún tiempo a la educación cívica en todos los niveles para enseñar las bases de la democracia (Diestro, 2008). Pero la democracia no sólo puede enseñarse, es necesario vivirla y el contexto más adecuado para conseguirlo se encuentra en la transición (ampliación) de los centros educativos a la propia ciudad. Como destaca Santos (2006: 888), la educación democrática y participativa debe integrarse en la fusión de las culturas popular y escolar, con la intención de que el niño pueda percibirlos como algo único y perteneciente a su propia vida. Recogiendo las palabras de Freire, se trata de transportarlos de su rol como principales espectadores del proceso, al de actores de su propia intervención y de transformación del mundo.

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto (Freire, 1989: 100).

Hace ya un tiempo que expuse, públicamente y también por escrito, que Europa era el paradigma de los derechos de la infancia en el mundo; sin embargo, existía, y existe todavía, una gran carga de utopía en su normativa de alto rango, que no se traducían realmente en el desarrollo de una pretendida ciudadanía infantil europea. Todavía no se reconoce a los niños como verdaderos sujetos activos de derechos (a participar en los asuntos que les atañen, a decidir y a ser escuchados, entre otros), más allá de la manida sobreprotección asistencial («no pedagógica; te enseñamos a pensar pero no pienses porque todavía eres pequeño») que les prestamos de manera condescendiente. Solemos creer que los adultos pensamos mejor por ellos y sabemos bien lo que les interesa (Diestro, 2009).

Los centros educativos han de reforzar las estrategias existentes y proveerse de nuevos instrumentos y canales, en colaboración con las familias y

las entidades locales, que favorezcan la participación activa y democrática de los niños desde la más temprana edad posible. Porque, para construir Europa con y por los niños, debemos bajarnos a su altura y a su contexto cercano, mirarles a los ojos y contar con ellos, desde su realidad más próxima: las familias, los centros escolares, las entidades locales menores, las entidades municipales, etc. Ahí es donde empieza a construirse Europa...

#### 4. Conclusiones

Ésta es la Europa que tenemos y la que vivimos; dos caras de una misma moneda que no tienen igual sentido la una sin la otra; la preponderante de la economía y el mercado y la *gregaria* (o suplementaria) de los ciudadanos. En medio de ellas, el plano de la moneda que sostiene esas dos dimensiones circulares, se encuentra una vertiente que promueve la construcción de una nueva versión de Europa con y por los niños. El desafío no se encuentra en valorarlas desde fuera, sino revelar los nexos, sinergias y canales de unión que dan vida a ese cilindro que supone la moneda y que la hace girar de manera gravitatoria ante el Laberinto de Minotauro. ¿Será la cara o la cruz del Euro la que marque el destino de Europa y de la bestia cretense? Cuando la historia obligue a Europa a elegir una de las dos opciones, estará marcado, entonces, el futuro de la ciudadanía europea para el próximo medio siglo.

El Euro, al igual que la ciudadanía, está presente en los bolsillos o carteras de la mayor parte de los europeos, pero no se encuentran ubicados en nuestras mentes, a pesar de que ambos condicionan el modo, las garantías y estilo de vida de los europeos. Sería pertinente cambiar el enfoque de paradigma y subir el centro de gravedad del europeísmo, de los bolsillos (*from the pocket*) al corazón y la cabeza de los ciudadanos (*to the mind*). Compartimos moneda (de cambio) y pasaporte (para la movilidad), pero solemos hacerlo de manera hermética e instrumental, como si de una ciudadanía comercial se tratase, sin prestar demasiada atención a los motivos, las actitudes o los sentimientos identitarios.

Es el momento de invertir la situación y demandar a la clase política europea un mayor compromiso social de Europa, en la perspectiva de que aspire a convertirse en el proyecto democrático supranacional más importante del mundo en el 2025; una Europa que dirija su mirada hacia la infancia, a las jóvenes generaciones y a las demás, en su compromiso político-pedagógico de construir una integración que *una a personas y no a Estados*, como defendiera Monnet en 1952 a propósito de su Declaración. No en vano, esta Europa, que tanto papel jurídico ha dedicado a estas causas tan nobles, les ha legitimado jurídicamente como ciudadanos y debe

responderles con capacidad prospectiva y garantías de futuro. Aunque en muchos de los casos lo hace, generalmente se promueven respuestas desde el plano deliberativo de la política, no se le pone tanto énfasis, ni encuentra tanto impacto en su dimensión aplicativa, real y práctica.

Ésta es la Europa que se enfrenta a sí misma y a la ciudadanía, generación tras generación. Por una parte alienta y alaba a sus jóvenes generaciones y por la otra les roba el futuro mediante el *austericidio*, las elevadas tasas de paro juvenil y la manida herencia recibida. Si Europa no reorienta su objetivo estratégico a largo plazo, correrá el riesgo de seguir sufriendo su endémica dualidad, de llevar la virtud y el pecado como parte de su propia penitencia. En consecuencia, el contexto actual le obliga de manera definitiva a reinventarse y a regenerarse, mediante una apuesta decidida por la educación de aquéllos a los que se debe y quiénes serán su mejor activo en el presente y en el futuro: sus ciudadanos.

Europa debe saber reciclarse y dar paso, y también la palabra, a una nueva generación de políticos y ciudadanos jóvenes, más sensibles al europeísmo, a la supranacionalidad, a la movilidad, a los idiomas y a las cuestiones sociales, que los actuales líderes europeos (*los sleepwalkers*). Del mismo modo, las jóvenes generaciones deben tomar el mando y liderar la Europa del S. XXI hacia un nuevo horizonte de paz, libertad, igualdad, prosperidad, solidaridad y apertura al mundo.

## 5. Referencias bibliográficas

- Casas, F. et ál. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. Experiencias europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado el 19 de julio de 2013 de: <<http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/documentos/2009-participacioninfantilene.pdf>>.
- CIVES, Fund. (2013): Memorandum to the Council of Europe regarding the Spanish Government's project to remove Democratic Citizenship and Human Rights Education in school curriculum. Recuperado el 19 de julio de 2013 de: <[http://www.fundacioncives.org/images/noticias/mas\\_informacion/files/44.pdf](http://www.fundacioncives.org/images/noticias/mas_informacion/files/44.pdf)> (consulta de 19 de julio de 2013).
- COE (1989): *Recommandation de l'Assemblée Parlementaire, sur la dimension européenne dans l'école*, R 1111. Strasbourg; COE.
- COE (1994): *Résolution N° 1 sur l'éducation à la démocratie, aux droits de l'homme et à la tolérance, de la 18<sup>ème</sup> session de la Conférence Permanente de Ministres Européennes de l'Éducation, célébré à Madrid, 1994*. Strasbourg; COE.

- COE (1997) : Résolution N° 2 sur les Valeurs fondamentales, objectifs et rôle futur de la coopération éducative au sein du Conseil de l'Europe, de la 19<sup>ème</sup> session de la Conférence Permanente de Ministres Européennes de l'Éducation, célébré à Kristiansand, 1997. Strasbourg; COE.
- COE (2000a): Déclaration des Ministres européens de l'Éducation sur le thème principal, de la 20<sup>ème</sup> session, de la Conférence Permanent de Ministres Européens de l'Éducation célébré à Varsovie, 2000. Et Annexe de Résultats d'un projet de lignes directrices communes pour la Éducation pour la Citoyenneté. Strasbourg; COE.
- COE (2000b): Résolution sur les résultats et conclusions des projets terminés 1997-2000, de la 20<sup>ème</sup> session de la Conférence Permanent de Ministres Européens de l'Éducation célébré à Varsovie, 2000. Strasbourg; COE.
- COE (2002): Recomendación (12), adoptada por el Comité de Ministros, el 16 de octubre de 2002, sobre la Educación para la ciudadanía democrática. DGIV/EDU/CIT (2002) 38. Strasbourg; COE. Recuperado el 10 de junio de 2013 de: <<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2183563&SecMode=1&DocId=1380998&Usage=2>>.
- COE (2006): Les idées forces. Construire une Europe pour et avec les enfants. Document de la Conférence de Monaco. Strasbourg; COE. Recuperado el 19 de julio de 2013 de: <[http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/Highlights\\_F1.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/Highlights_F1.pdf)>.
- COE (2006b): Recommendation 14 (2006) of the Committee of Ministers to member states on citizenship and participation of young people in public life. Strasbourg; COE. Recuperado el 19 de julio de 2013 de: <[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(2006\)14&Language=lanEnglish&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(2006)14&Language=lanEnglish&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864)>.
- COE (2009): Programme Construire une Europe pour et avec les enfants 2009-2011: la stratégie de Stockholm. Strasbourg; COE. Recuperado el 19 de julio de 2013 de: <[http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/Stockholm\\_StrategyProgramme\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/Stockholm_StrategyProgramme_fr.pdf)>.
- COE (2009b): Parliamentary Assembly Recommendation on promoting the participation by children in decisions affecting them. Rec. 1864. Strasbourg; COE. Recuperado el 11 de julio de 2013 de: <<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta09/EREC1864.htm>>.
- COE (2010): Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Carta del Consejo de Europa sobre educación para la

- ciudadanía democrática y educación en derechos humanos. CM/Rec. 7 (2010). Strasbourg; COE. Recuperado el 12 de febrero de 2013 de: <[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/EDC\\_Charter\\_ES.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/EDC_Charter_ES.pdf)>.
- COE (2011a): Child and youth participation in Finland. A Council of Europe Policy Review. Strasbourg; COE. Recuperado el 12 de julio de 2013 de: <[http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview_en.pdf)>.
- COE (2011b): Examen des politiques du Conseil de l'Europe sur la participation des enfants et des jeunes 2010-2011 Cadre du processus d'examen des politiques. Strasbourg; COE. Recuperado el 12 de julio de 2013 de: <[http://www.coe.int/t/dg3/children/news/child%20participation/finlandpilotcountry/Examen\\_politiques\\_Coe.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/children/news/child%20participation/finlandpilotcountry/Examen_politiques_Coe.pdf)>.
- COE (2012a): Stratégie du Conseil de l'Europe sur les droits de l'enfant (2012-2015). Strasbourg; COE. Recuperado el 13 de julio de 2013 de <[http://www.coe.int/t/dg3/children/StrategySept2012\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/children/StrategySept2012_fr.pdf)>.
- COE (2012b): Recommendation Comité de Ministres 2 (2012)2 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18. Strasbourg; COE. Recuperado el 1 de julio de 2013 de <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1927229>>.
- Diestro Fernández, A. (2008): La ciudad de los Niños. Una experiencia político-pedagógica en perspectiva comparada, en López Noguero, F. (Coord.) (2008): *La educación como respuesta a la diversidad*. Sevilla, UPO.
- Diestro Fernández, A. (2009): La Convención de los Derechos del Niño: de la utopía normativa a la ciudadanía infantil europea, en Hernández Huerta, J. L. et al.: *Temas y perspectivas sobre educación. La Infancia ayer y hoy*. Salamanca, Globalia. 11-28.
- Diestro Fernández, A. (2011): *La Dimensión Europea en la Educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional*. Tesis doctoral inédita (Salamanca, UPSA).
- Diestro Fernández, A. (2013): *Towards a European Supranational Policy of Education: the European Dimension on Education*, comunicación presentada al XV Comparative Education World Congress, *New Times; New Voices in Comparative Education* (24-28 de junio de 2013, Buenos Aires, Argentina). En prensa.
- Diestro, A. y G<sup>a</sup> Blanco, M. (2012): La política educativa del Consejo de Europa, *RELEC (Revista Latinoamericana de Educación Comparada)*, 3, 45-63.
- Diestro, A. y Valle, J. M. (2013): Europe: paradigm of supranational policies of education and cooperation, en XV Comparative Education World



- Congress, *New Times; New Voices in Comparative Education* (24-28 de junio de 2013, Buenos Aires, Argentina).
- EURYDICE (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- EURYDICE (2012): *Las cifras clave de la educación en Europa*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Fontain, P. (2000): *Una nueva idea para Europa: la Declaración Schuman* (1950-200). Bruselas, UE.
- Foucher, M. (1995): *Las nuevas caras de Europa*. Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Freire, P. (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Janne, H. (1973): *Pour une politique communautaire de l'éducation. Rapport présenté par Janne, H. á la Commission Européenne, 27 de février de 1973*. Bulletin des Communautés Européennes. Suplement 10/73. Conocido como Informe Janne.
- O' Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Consejo de Europa, Estrasburgo. Strasbourg; COE. Recuperado el 2 de julio de 2013 de: <[http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/EDC\\_Glossary\\_Es.pdf](http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/EDC_Glossary_Es.pdf)>.
- ONU (1989): *Convención de los Derechos del Niño, Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989*. Washington, ONU. Recuperado el 1 de julio de 2013 de <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>>.
- Puig, M., Domene, S., & Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación*, 22, 85-110.
- Santos Gómez, M. (2006): Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de educación*, 339, 883-901.
- Schäuble, W. (2013): *No queremos una Europa alemana*, publicado como artículo de opinión, en *El País* el 19 de julio de 2013. Strasbourg; COE. Recuperado el 20 de julio de 2013 de: <[http://elpais.com/elpais/2013/07/18/opinion/1374161501\\_747009.html](http://elpais.com/elpais/2013/07/18/opinion/1374161501_747009.html)>.
- Steiner, G. (2005): *La idea de Europa*. Madrid, Siruela.
- The Economist (2013). *The Sleepwalkers*, noticia del 25 de mayo de 2013. Recuperado el 12 de julio de 2013 de <<http://www.economist.com/news/leaders/21578386-euro-zone-desperately-need-boost-no-news-bad-news-sleepwalkers>>.
- Tonucci, F. (1998): *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*, Madrid Fundación Germán Sánchez Rupérez.



- Trilla Bernet, J. y Novella Cámara, A. M. (2011): Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, nº extraordinario de 2011, 23-43.
- Unión Europea (2004): Dar efectividad a la ciudadanía: promover la cultura y la diversidad a través de los programas relativos a la juventud, la cultura, el sector audiovisual y la participación ciudadana. Comunicación de la Comisión. COM (2004) 154 final. No publicada en el Diario Oficial. Recuperado el 12 de julio de 2013 de: <[http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2004&nu\\_doc=154](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2004&nu_doc=154)>.
- Unión Europea (2006): Decisión nº 1904/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2006, por la que se establece el programa «Europa con los ciudadanos» para el período 2007-2013 a fin de promover la ciudadanía europea activa. Recuperado el 12 de julio de 2013 de <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006D1904:ES:NOT>>.
- Unión Europea (2013a): Datos estadísticos e históricos de participación a las elecciones al Parlamento Europeo. Recuperado el 12 de julio de 2013 de: <[http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/000cdcd9d4/Turnout-\(1979-2009\).html](http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/000cdcd9d4/Turnout-(1979-2009).html)>.
- Unión Europea (2013b): Glosario de la Unión Europea. Bruselas, UE: Recuperado el 12 de julio de 2013 de: <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/glossary/](http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/)>.
- Valle, J. M. (2006): *La Unión Europea y su política educativa* (Madrid, CIDE).
- Valle, J. M. (2010): La política educativa de la Unión Europea en el laberinto del Minotauro, *Foro de Educación*, (12), 7-24.
- Vargas Llosa (2005): Una idea de Europa, prólogo a *La idea de Europa* de Steiner. Madrid. Siruela.



# **Construir la identidad supranacional europea desde la ciudadanía y la educación**

Miriam García Blanco

e-mail: [mgbianco@edu.uned.es](mailto:mgbianco@edu.uned.es)

*Facultad de Educación -UNED. España*

Desde las distintas recomendaciones y acuerdos establecidos en el Consejo de Europa y en la Unión Europea en relación a la formación de los ciudadanos de los Estados miembros en Educación para la Ciudadanía Democrática (EPCD), se pretende crear en la ciudadanía el sentimiento de pertenencia a un espacio común supranacional que se identifica con la denominada «identidad europea». Para ello, en este trabajo exponemos en qué consiste y cuáles son los principales elementos necesarios para la construcción de esa identidad.

La ciudadanía y la interculturalidad son los principales aspectos desde los que abordar la formación de la EPCD. En este trabajo se intenta aclarar y acotar qué se entiende por ambos términos en la propuesta que presentamos, y como elementos fundamentales a desarrollar en la construcción de una identidad supranacional europea, intentando concretar y aportar algo de luz sobre este tema.

Se pretende incorporar argumentos justificados y sólidos que apoyen la pertinencia de una asignatura obligatoria de Educación para la Ciudadanía en el currículo escolar que, además, se complemente con un apoyo transversal en todas las áreas educativas y no sólo curriculares, tal y como indica Eurydice en su último informe del 2012 sobre el estado de esta asignatura en los Estados miembros.

El modelo educativo de EPCD que proponemos aglutina todos los elementos principales que pueden contribuir al desarrollo de las competencias sociales y cívicas, enmarcadas en el marco de referencia europeo sobre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente. Esta competencia social y cívica trata de manera directa la construcción de la identidad del ciudadano, pero no sólo la referida al ámbito nacional, sino cómo ésta interactúa con la identidad supranacional europea.

Uno de los principales pilares de este modelo es contar con profesionales de la educación cualificados, por lo que aportamos algunas características que debe tener el profesorado encargado de la formación en EPCD. Por ello, una vez más insistimos en la urgencia de introducir esta tendencia pedagógica en la formación inicial y permanente del profesorado, aunque, sin duda, no es una tarea exclusiva ni de la escuela ni de los profesores. Educar para la ciudadanía democrática e intercultural es responsabilidad de todos los ciudadanos, políticos, educadores, legisladores, comunidad educativa, etc.

El debate sobre la ciudadanía y su papel como parte de la educación y dentro del currículo escolar ha sido, desde su inicio, una cuestión y herramienta política que tan sólo ha logrado dividir a la sociedad y a la comunidad educativa con un discurso vacío e inexistente de evidencias que justifiquen los argumentos aducidos.

Estas cuestiones han permitido desviar la atención de lo realmente importante en el tema de la ciudadanía. En sociedades democráticas como la nuestra, formar ciudadanos no significa adoctrinarlos en ninguna ideología ni limitar su actuación como miembros integrantes y activos de la sociedad. Todo ser humano, como ciudadano, tiene la obligación de conocer los derechos que le amparan como tal, así como las leyes y normativas que rigen la sociedad y, por supuesto los deberes que le atañen como ciudadano responsable de la mejora de la sociedad, para lo cual su participación activa es fundamental, y esta tarea también se aprende.

## **1. La ciudadanía (en la educación)**

Delimitar el término ciudadanía es una tarea compleja que no es objeto de este trabajo, para ello puede revisarse a García-Blanco y Diestro (2013: 5-10) donde analizan ampliamente este concepto. No obstante, sí es necesario concretar qué entendemos por «ciudadanía» y cómo ésta puede y debe formar parte de la educación del ser humano a lo largo de la vida.

El concepto de ciudadanía siempre va ligado a un estatus jurídico y político que implica que todo ciudadano, por el simple hecho de serlo, adquiere unos derechos políticos, civiles y sociales y debe cumplir unos deberes respecto al

resto de individuos de la sociedad de la que forma parte, lo cual lleva implícita la posibilidad del ciudadano de participar y actuar en la vida colectiva del Estado donde reside. Esta posibilidad de participación ciudadana responde a la perspectiva democrática del concepto de ciudadanía, pero es necesario resaltar que se debe lograr que esa participación sea activa, para que el ciudadano se sienta realmente parte de la sociedad y actor principal de los posibles avances y cambios para su mejora.

Prats (2008: 2) aporta tres nociones de ciudadanía que describen los principales aspectos de la misma: ciudadanía funcional; ciudadanía emocional; y ciudadanía activa. La primera de ellas (*ciudadanía funcional*) «surge de la consideración de que el nacimiento o la naturalización llevan asociados (...) un conjunto de derechos y deberes, tutelados por los poderes públicos», como el derecho a la educación, a la asistencia sanitaria, a recibir prestaciones sociales, laborales, etc. Para Prats esta noción de ciudadanía presenta una visión restringida a cambio de seguridad jurídica.

La noción de *ciudadanía emocional* la vincula directamente con el sentimiento de pertenencia, siempre relacionado con un referente dado: patria, nación, colectivo...que proporciona «satisfacciones de orden abstracto (...) y material, en forma de éxitos colectivos» con el objetivo de «renovar ese sentimiento de adscripción» (Prats, 2008:3).

La noción de *ciudadanía activa* aportada por Prats, considera que supera ese sentimiento de adscripción del aspecto emocional, es decir, que sobrepasa la parte involuntaria que es la *adscripción* (el «ser ciudadano», que de por sí otorga una serie de derechos) con la más voluntaria que es el *sentimiento* (el «sentirse ciudadano», referido a la identidad), pasando a ser ciudadano activo con capacidad de cambio y de intervención en el entorno social, político, laboral, etc., y a niveles locales, regionales, nacionales y transnacionales, lo que denomina «usar la ciudadanía».

Estas tres nociones no contemplan el aspecto intercultural que hoy en día poseen todas las sociedades y al que las instituciones europeas otorgan una gran relevancia. Por ello, consideramos que la acepción de *ciudadanía intercultural* aportada por Cortina configura el concepto más completo de ciudadanía y con el que claramente nos identificamos.

La *ciudadanía intercultural* va más allá del reconocimiento del multiculturalismo, definido como «la existencia en un mismo espacio de culturas que se reconocen como diferentes» (García-Blanco y Diestro, 2013: 8). Cortina (1996)<sup>1</sup> propone lo que denomina una «ética ciudadana intercultural» que debe apoyarse en cuatro pilares fundamentales:

- No asimilar las culturas dominantes, sino posibilitar que conserven su adhesión a identidades culturales diversas.

---

<sup>1</sup> Citado en Bartolomé, 2002: 85.

- No recrearse en la diferencia por la diferencia, sino asegurar una convivencia auténtica, ya que las diferencias pueden ser expresión de la autenticidad personal y cultural, pero no toda la diferencia es respetable.
- Respetar la elección de las personas a elegir su identidad cultural.
- Valorar la comprensión de las otras culturas como medio para comprender la propia.

Todos estos aspectos que conforman el concepto de ciudadanía tienen relación con la construcción de la identidad del individuo como ciudadano miembro de una sociedad. Anteriormente hemos señalado el estatus jurídico y político que implica el concepto de ciudadanía. Cabrera (2002: 87) completa este aspecto estableciendo las dos dimensiones básicas que integran la ciudadanía, pero como componentes interdependientes:

- Dimensión política* y de justicia: se refiere al reconocimiento de derechos y responsabilidades en el ciudadano, el estatus legal referido a la identidad jurídica, al «ser ciudadano».
- Dimensión de naturaleza psicológica*: se centra en la parte más afectiva, en el «sentirse como tal» asociado a una identidad de ciudadano, es decir, al desarrollo de una identidad cultural y personal que logra el sentimiento de pertenencia («sentirse ciudadano»). De ahí se considera el concepto de ciudadanía como *proceso*.



Gráfico 1. Dimensiones de la ciudadanía (García-Blanco y Diestro, 2013: 9)

\* EPCD: Educación para la Ciudadanía Democrática (e Intercultural)

En el Gráfico 1 se establecen los principales elementos de las dimensiones de la ciudadanía y cómo se llega al concepto de ciudadanía como proceso que, según Cabrera (2002: 88) es «el desarrollo de una conciencia de pertenencia a una colectividad a través de la participación y el ejercicio de la ciudadanía. (...) que (...) exige un sentimiento de pertenencia, de

«sentirse parte de», que se construye en colectividad y a través de la participación» como elementos interdependientes.

Todos estos elementos configuran lo que se entiende por Educación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural (EPCD), que pasaremos a tratar en el siguiente apartado. No obstante, la EPCD considerada como una materia concreta, o por su carácter transversal, aunque lo idóneo es una propuesta pedagógica que aúne ambas modalidades, pretende muchos de los aspectos de lo que la Comisión presidida por Delors nos indicaba hace ya casi dos décadas en el Informe a la UNESCO, nos referimos a los «cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida» (Delors, 1996: 103-109), pero principalmente los de «aprender a vivir juntos (aprender a vivir con los demás)» y «aprender a ser».

## 2. La Educación para la Ciudadanía Democrática (e intercultural)

Dentro de la política educativa supranacional europea destaca la Dimensión Europea de la Educación (DEE) desde donde surge la propuesta de una Educación para la Ciudadanía Democrática (EPCD) que se ha de desarrollar en los Estados miembros. La inclusión de la *ciudadanía* y de la *ciudadanía europea* como aspecto relevante desde los organismos europeos, ya aparece en el Tratado de la Unión Europea (Maastricht, 1992, art. 8) y en el Tratado de Amsterdam (1997), respectivamente<sup>2</sup>. Aunque no se «materializa» hasta la declaración en 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, año en el que el Consejo de Europa (COE) establece su definición de EPCD como el:

Conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad.

Esta definición la completa el COE con el establecimiento de tres objetivos prioritarios:

- Elevar la conciencia de cómo la educación pueda contribuir a desarrollar la ciudadanía democrática y la participación, promover la cohesión social y el entendimiento intercultural, el respeto a la diversidad y de los derechos humanos.
- Fortalecer la capacidad de los Estados miembros para hacer de la EPCD un objetivo prioritario de la política educativa, con reformas pertinentes en todos los niveles del sistema.
- Proporcionar a los Estados miembros un marco de referencia y herramientas para promover la ciudadanía democrática, tanto

---

<sup>2</sup> Puede consultarse un análisis más detallado en García-Blanco y Diestro, 2013: 10-13.

en la educación formal como en la no formal a lo largo de la vida.

Por su parte, Eurydice (2005: 10) en su primer estudio sobre «La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo», propone una definición de educación para la ciudadanía que hace referencia «a la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que vive. Aunque sus objetivos y contenido son sumamente válidos, tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y (c) la participación activa».

La mayoría de los elementos que componen estas definiciones de educación para la ciudadanía, ya fueron señalados por Audigier en 1998, que la definía como que «la educación ciudadana es un concepto multilateral que alude a aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales y éticos de las sociedades democráticas modernas. Un proceso de aprendizaje para la vida orientado a la participación activa y responsable de los individuos en la vida democrática, a la creación de innovaciones sociales entre diferentes instituciones y grupos, así como a la igualdad, la solidaridad y la cohesión social» (citado por Pagès y Santisteban, 2008: 5).

Todos estos elementos son tenidos en cuenta desde las distintas instituciones europeas para proponer diferentes proyectos y actividades que permitan a sus ciudadanos adquirir la formación necesaria para el conocimiento de la ciudadanía europea y, por tanto, para contribuir a la construcción de la identidad supranacional europea a través de la Educación para la ciudadanía democrática. Para ello, se han puesto en marcha diferentes iniciativas que complementan la del Año Europeo de la Ciudadanía en 2005, señalada anteriormente, como son el Año Europeo del Diálogo Intercultural en 2008, el Año Europeo de los Ciudadanos en 2013, que coincide con el Programa *Europa con los ciudadanos 2007-2013*<sup>3</sup>, cuya finalidad es la participación activa de sus ciudadanos en el proceso de integración europea, estableciendo las condiciones necesarias para que, independientemente del país, se sientan ciudadanos europeos. Asimismo, este programa establece los siguientes objetivos generales:

brindar a los ciudadanos la oportunidad de interactuar y participar en la construcción de una Europa cada vez más cercana, abierta al mundo, unida y enriquecida por su diversidad cultural; forjar una identidad europea, basada en

---

<sup>3</sup> Programa Europa con los ciudadanos (2007-2013), puede consultarse en: <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/culture/l29015\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29015_es.htm)>.



valores, historia y cultura comunes y reconocidos; mejorar la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos en el respeto y la apreciación de la diversidad cultural y lingüística, a la par que se contribuye al diálogo intercultural.

A su vez, establece una serie de objetivos específicos donde se destacan cuestiones planteadas en la propuesta que estamos desarrollando y que son tan relevantes como la ciudadanía europea y la necesidad de su debate y reflexión; fomentar la ciudadanía activa a mediante la participación; contribuir al diálogo intercultural no sólo a través de lo que nos diferencia, sino también de lo que nos une. Dicho Programa establece los siguientes objetivos específicos:

reunir a personas de municipios de toda Europa para compartir e intercambiar experiencias, opiniones y valores, aprender de la historia y construir el futuro; promover la acción, el debate y la reflexión relacionados con la ciudadanía europea y la democracia mediante la cooperación entre las organizaciones europeas de la sociedad civil; hacer la idea de Europa más tangible para sus ciudadanos promoviendo y haciendo honor a sus valores sin dejar de preservar la memoria de su pasado; favorecer la integración equilibrada de sus ciudadanos y las organizaciones de la sociedad civil de todos los Estados miembros, contribuyendo al diálogo intercultural y haciendo hincapié en la diversidad y la unidad europeas.

Desde Europa, principalmente desde el COE, se recomienda a los Estados miembros que contribuyan en la formación de los ciudadanos en relación a la ciudadanía e identidad europeas. Por ello, consideran que la formación de estos aspectos puede y debe tratarse como un elemento importante dentro del sistema educativo, ya que es el instrumento a través del cual se pueden enseñar y transmitir principios democráticos como la equidad, la justicia y la cohesión social. No obstante, cada Estado miembro decide cómo introducir este aspecto en su sistema educativo.

Algunos<sup>4</sup> de los principales documentos y acuerdos establecidos desde distintas instituciones europeas, como el Consejo de Europa y la Unión Europea, que hacen referencia a la promoción de la EPCD en los Estados miembros y con los que España se ha comprometido, fuera cual fuera el signo político del Gobierno en cada momento, son los siguientes:

(1997) Declaración del Consejo de Europa de Jefes de Estado y de Gobierno.

(1999) Adopción de la Declaración y el Programa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática por el Comité de Ministros.

---

<sup>4</sup> Destacamos aquí los más relevantes, recogidos en el *Memorandum al Consejo de Europa sobre el Proyecto del Gobierno Español de suprimir la educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en el Currículo Escolar*, que puede consultarse en: <<http://www.fundacioncives.org/Documentos/noticia14/DOCUMENTO-MEMORANDUM%20CONSEJO-EUROPA%20sf.pdf>>. También puede ampliarse información sobre este tema en: García-Blanco y Diestro (2013: 10-13) y Diestro (2009).

- (2000) Conferencia Permanente de Ministros europeos de Educación.
- (2002) Comité de Ministros. Recomendación relativa a la Educación para la Ciudadanía Democrática, Rec (2002)12.
- (2002) Recomendación Asamblea Parlamentaria a favor de un consenso en el marco europeo sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos.
- (2003) Recomendación del Comité de Ministros sobre la promoción y el reconocimiento de la educación no formal de los jóvenes, Rec (2003)8.
- (2005) Conferencia de Ministros europeos responsables de la juventud para elaborar un documento marco sobre la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos.
- (2010) Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y la educación en Derechos Humanos, CM/Rec (2010)7.

Según el último estudio de Eurydice sobre «Educación para la ciudadanía en Europa» (2012)<sup>5</sup>, la educación para la ciudadanía ha ganado importancia en los currículos nacionales de toda Europa, enfatizando la importancia de la adquisición de las competencia social y cívica y afectando a todas las etapas educativas. Aún así, se diferencian tres enfoques principales en los que se lleva a cabo la educación para la ciudadanía, aunque generalmente coexisten unos con otros:

*Educación para la ciudadanía como asignatura independiente:* 20 de los 31 países que forman parte de este estudio tratan la educación para la ciudadanía como una asignatura obligatoria e independiente que puede comenzar en la etapa de primaria, pero más en secundaria.

*Integración de la Educación para la ciudadanía en áreas/materias curriculares más amplias:* en la mayoría de los países forma parte del currículo de otras asignaturas, aunque se enseñe como asignatura independiente.

*La Educación para la ciudadanía como una dimensión transversal del currículo:* en todos los países este enfoque coexiste con uno o los dos enfoques anteriores. Según los currículos de los países, al tratarse de una dimensión transversal<sup>6</sup>, todos los

---

<sup>5</sup> Puede consultarse el estudio completo en: <[http://bookshop.europa.eu/en/citizenship-education-in-europe-pbEC3112690/?pgid=y8dIS7GUWmdSR0EAlMEUUsWb0000mm0eALYx;sid=v627E9\\_W-Pi7Fo39E3oltL3zuH69wNgFuX4=?CatalogCategoryID=QN4KABste0YAAAEJFZEY4e5](http://bookshop.europa.eu/en/citizenship-education-in-europe-pbEC3112690/?pgid=y8dIS7GUWmdSR0EAlMEUUsWb0000mm0eALYx;sid=v627E9_W-Pi7Fo39E3oltL3zuH69wNgFuX4=?CatalogCategoryID=QN4KABste0YAAAEJFZEY4e5)>.

<sup>6</sup> Entendemos la dimensión transversal como los «aspectos complementarios e independientes de las materias, que pueden ser utilizados en distintos campos» (Rey, 1996, citado en Marina y Bernabeu, 2007: 19).

profesores deben contribuir a implementar la Educación para la ciudadanía y los objetivos relacionados con ella.

Esta propuesta europea de EPCD se enmarca en el marco de referencia europeo y que aparece en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), cuya finalidad es

contribuir al desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea, apoyando y completando las acciones que los Estados miembros emprenden con el fin de garantizar que sus sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias claves que los preparen para la vida adulta y que constituya una base para el aprendizaje complementario y la vida laboral.

De entre las ocho competencias clave, la EPCD desarrolla las denominadas «competencias sociales y cívicas», donde se trata explícitamente la relación de dichas competencias con el desarrollo de la identidad del individuo, aunque no sólo desde el ámbito nacional, sino cómo ésta interactúa con la europea. Así, las competencias sociales y cívicas se definen como:

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

También hace referencia a una serie de conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se relacionan con esta competencia:

A. La *competencia social* relacionada con el bienestar personal y colectivo exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, es fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo). La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea.

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada.

Esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse.

B. La *competencia cívica* se basa en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Ello incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en la historia nacional, europea y mundial. También debería desarrollarse la conciencia de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos. El conocimiento de la integración europea y de las estructuras de la UE y sus principales objetivos y valores es asimismo esencial, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales de Europa.

Las capacidades de competencia cívica están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa, y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como la toma de decisiones a todos los niveles, local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto.

El pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia, y la apreciación y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos sientan las bases de una actitud positiva. Esta actitud implica manifestar el sentido de pertenencia a la propia localidad, al propio país, a la UE y a Europa en general y al mundo, y la voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, por ejemplo el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás.

Analizando todas estas cuestiones relacionadas con las competencias sociales y cívicas, no entendemos la dirección que ha tomado el debate sobre la pertinencia o no de una asignatura concreta de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, debate más político que social. En cualquier sociedad democrática se entiende que para lograr formar ciudadanos activos (y proactivos) estos conocimientos, capacidades y actitudes a los que hace referencia la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE) deben ser elementos fundamentales y transversales del sistema educativo propio, y no sólo como una propuesta de asignatura/materia concreta.

De todos los elementos que conforman dichas competencias sociales y cívicas, consideramos fundamental destacar la *ciudadanía* y la

*interculturalidad* como básicos para la construcción de la identidad del ciudadano y de la identidad supranacional europea. Muchas son las teorías y modelos que distintas corrientes pedagógicas postulan para una EPCD, pero consideramos que la propuesta más completa para lograr formar a ciudadanos interculturales es el modelo propuesto por el GREDI<sup>7</sup>, de la Universidad de Barcelona. Este modelo se basa principalmente en la consideración de la ciudadanía como proceso en el que se van aprendiendo los distintos elementos que hemos ido señalando a lo largo de este trabajo, destacando principalmente las nociones de ciudadanía activa y ciudadanía intercultural. En el Gráfico 2 reflejamos este Modelo de EPCD e Intercultural como proceso, que implica el ejercicio real de la ciudadanía:

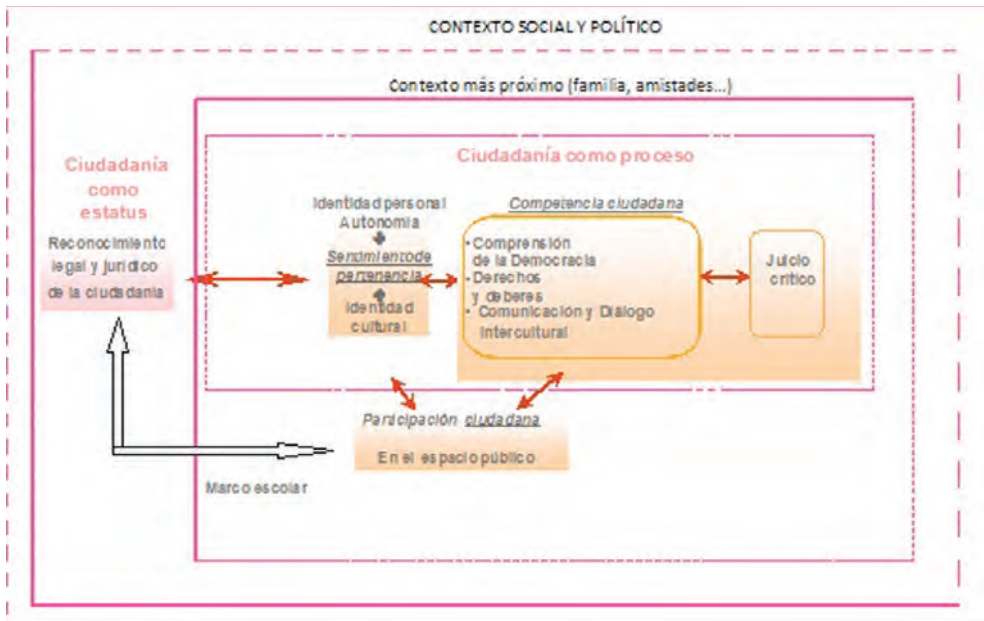


Gráfico 2. Modelo de EPCD e Intercultural como proceso (Bartolomé, 2002: 134)

Como se aprecia en el gráfico, en esta concepción de la ciudadanía como proceso se incluye el sentimiento de pertenencia, es decir, lo que lleva a la construcción de la identidad personal, cultural y, por tanto europea. Es decir, que a través del aprendizaje de los distintos elementos que forman la EPCD e intercultural, podemos ir construyendo la identidad como ciudadanos, proceso que, recordemos, se realiza a lo largo de toda la vida.

<sup>7</sup> Grup de Recerca en Educació Intercultural (Grupo de Investigación en Educación Intercultural).

### 3. Construir la identidad supranacional europea desde la EPCD (e intercultural)

El concepto de *identidad* según Rodríguez (2008:12) es abstracto, complejo y multidimensional, se va construyendo a lo largo de toda la vida y en su construcción intervienen muchos elementos con los que las personas nos identificamos, como son la cultura, religión, política, lengua, etc. De ahí que se trate la «estructura multidimensional de la identidad» (Marín, 2008: 31) y la «identidad como pluripertenencia» (Maalouf, 1999). Maalouf considera que «en la época de la mundialización, con ese proceso acelerado, vertiginoso, de amalgama, de mezcla, que nos envuelve a todos, es necesario elaborar una nueva concepción de la identidad. No podemos limitarnos a obligar a miles de millones de personas desconcertadas a elegir entre afirmar a ultranza su identidad y perderla por completo, entre el integrista y la desintegración... si a nuestros contemporáneos no se les incita a que asuman sus múltiples pertenencias, si no pueden conciliar su necesidad de tener una identidad abierta, con franqueza y sin complejos, ante las demás culturas, si se sienten obligados a elegir entre negarse a sí mismos y negar a los otros (...)» (1999: 48-49).

Por ello, concretar una definición de identidad es una tarea compleja. Siguiendo a Prats (2001: 149) la podemos definir como «la vinculación a unas determinadas formas culturales (historia, lengua, tradiciones, etc.) y referida a un determinado ámbito geográfico».

Ahora bien, ¿qué se entiende por «identidad europea»? Según Marín (2002: 45) «la construcción de una identidad europea significa que las personas han de incorporar a su identidad nacional una identidad supranacional», pero esta no es una cuestión sencilla, tanto por la diversidad cultural existente en Europa, como por la percepción, por parte de los distintos Estados miembros como de sus ciudadanos, de un proyecto europeo homogeneizador que se ve como amenaza para sus identidades nacionales (Martiniello, 1998, citado en Marín, 2002: 45). Por ello, Martiniello argumenta que «si la *identidad* europea, a semejanza de las identidades nacionales, quiere estar mejor adaptada a la diversidad actual y futura de las poblaciones de Europa, debería ser *múltiple, dinámica y abierta*, y no basarse en una definición de un contenido fijo, de una sustancia cultural europea que defina el europeísmo» (1995: 236).

La promoción y desarrollo de la identidad europea, principalmente desde la dimensión educativa, ha sido una de los objetivos prioritarios establecidos desde el COE y que también se refleja en distintas iniciativas y Recomendaciones que tanto desde el Consejo de Europa como desde el Comité de Ministros han ido poniendo en marcha desde los años 80, tal y como se expone en Diestro y García-Blanco (2012).

Pero ¿cómo se construye esa identidad europea? Para Flouris (1998) tiene que ver con cómo las personas han de incorporar a su propia identidad nacional, otra de carácter supranacional, lo que comporta la necesidad de encontrar unas características esenciales de identidad compartida. Las personas de distintas naciones necesitan sentir seguridad y desear adherirse a una entidad transnacional, sin tener que sacrificar sus identidades personales o nacionales. Por ello, deben facilitarse las condiciones que permitan re-internalizar los símbolos nacionales (iconografía compartida), valores socio-culturales, actitudes, etc., (marco axiológico común) que muestren cohesión y solidaridad, para que se construya una nueva identidad (citado en García-Blanco y Diestro, 2013: 16).

Para construir la identidad supranacional europea en este continente se encuentran diferentes modelos que ponen en marcha distintos enfoques para la construcción de esa identidad. Se trata de los modelos: (1) de herencia cultural o común; (2) de pluralismo cultural o constructivista y modernista; y (3) de ciudadanía múltiple (García-Blanco y Diestro, 2013: 18-19):

1. *Modelo basado en la herencia cultural o común*: este enfoque insiste en las tradiciones, costumbres y valores que históricamente conforman cada pueblo. Desde las instituciones europeas (Parlamento y Consejo Europeo) se refieren a la construcción de una identidad europea, desde la necesidad de enorgullecerse de la civilización europea, de la herencia cultural, de las raíces comunes y de los logros históricos compartidos. En 1994 dichas instituciones afirmaban que la DEE debería incluir en sus materiales y recursos temas como los citados y se basaba en la «herencia cultural» de los estados miembros. En este sentido, la identidad europea se ve como complementaria a la identidad nacional. Pero este modelo puede presentar problemas para la construcción de una identidad europea abierta y global, ya que apoyarse en la tradición y en una cultura común, puede provocar riesgo de exclusión ante aquellas culturas y religiones que se perciben como diferentes. Esto ha llevado a que autores como Rea (1998) denuncien este modelo como un proceso «racista».

2. *Modelo constructivista y modernista o de pluralismo cultural*: este modelo coexiste con el anterior, aunque considera que la construcción de la identidad europea debe basarse en el pluralismo cultural con el objetivo de crear un espacio cultural común a partir de las políticas educativas y culturales (Martiniello, 1995, citado en Marín, 2003: 85). Este paradigma también presenta un carácter excluyente con la población inmigrante ya instalada en distintos países europeos, ya que no pueden participar como ciudadanos activos de las políticas comunes.

3. *Modelo basado en la ciudadanía múltiple*: este modelo pretende ir más allá que los anteriores en relación a la construcción de la identidad europea. Plantea la necesidad de tener en cuenta el multiculturalismo nacional



y étnico de Europa, es decir, *construir la identidad europea desde la múltiple pertenencia*, sobre la base de reconocer que la persona puede tener varias identidades (o subidentidades) cívicas y sentirse sujeto de múltiples lealtades, sin resultar incompatibles. Así lo definen autores como Heater (1990), Barthélemy (1999), Ryba (1999), Leclercq (1999), Schnapper (2000). En este modelo se basa la propuesta de construcción de identidad europea que estamos desarrollando a lo largo del trabajo, y que se basa en la contribución de la EPCD e intercultural como modelo que contribuye a la formación de la identidad europea. Para Pinxten (1997) Europa es diversa y esa diversidad irá en aumento con la incorporación de nuevos países, lo que conlleva el surgimiento de la unidad europea transnacional, que se define por un «espíritu comunitario» intercultural de la diversidad. Este planteamiento engloba los dos elementos fundamentales de lo que consideramos debe formarse la identidad europea, la ciudadanía y la interculturalidad desde la DEE. Por ello, este mismo autor propone la negociación intercultural y la Educación Intercultural como principios educativos que ayuden a los ciudadanos a adaptarse mejor a la diversidad y que, coincidiendo con el planteamiento de Heater (1990) que la considera el medio capaz de afianzar la ciudadanía del mundo (en este aspecto va más allá de la mera identidad europea, aporta la perspectiva global), mostrando la posibilidad de vivir juntos más allá de las diferencias culturales, étnicas y religiosas.

La identidad europea también tiene relación con el llamado «espíritu europeo», cuya principal característica es, según Marín (2003: 83) «su extrema diversidad, su producción contrapuesta. Europa se caracteriza por la sorprendente diversidad y riqueza de las culturas nacionales y regionales en un espacio relativamente limitado y, por la forma en que se manifiesta, se crea y se desarrolla a sí misma». Ya hemos mencionado que el pluralismo cultural es un rasgo de las sociedades actuales (no sólo de las europeas) y que, por lo tanto, necesitan dotarse de una *identidad compartida* que se fundamente en los principios de inclusión y equidad, para así evitar cualquier rasgo de rechazo, opresión o xenofobia, como ocurría con los modelos (1) y (2) analizados anteriormente. Esta idea de la identidad compartida, que nosotros denominamos «identidad cívica e intercultural» (García-Blanco y Diestro, 2013: 17), es una propuesta de Bartolomé y Cabrera (2003) que nos aportan algunas pautas para lograr la construcción de dicha identidad a través de la educación:

- Partir de una autocomprensión y valoración crítica de la propia cultura (apertura a otras culturas, descubrimiento de sus potencialidades y valores). Desarrollar relaciones interculturales.
- Construir el sentimiento de pertenencia a una comunidad política desde un enfoque inclusivo (trabajar la solidaridad como encuentro). Construir el proyecto social.



- Reconocer las dificultades para la adquisición de ese sentimiento de pertenencia (identidad) cuando la mayoría no acepta la inclusión de la minoría, o cuando las minorías carecen de competencias adecuadas para participar activamente en una comunidad de referencia (pedagogía de la equidad).
- Trabajar operativamente el sentimiento de pertenencia a comunidades políticas cada vez más amplias, sin prescindir de las escalas más próximas (educación global transformadora) (48-49).

Para Bartolomé (2002: 138-139 y 2003: 29-38) la construcción del sentimiento de pertenencia a Europa (identidad compartida) se ha de desarrollar desde una *pedagogía de la inclusión* y la responsabilidad social. Los elementos clave de esta tendencia pedagógica son:

-*El conocimiento como base*: Los programas de desarrollo de la identidad cultural comienzan con el conocimiento de la propia cultura para, posteriormente, extender ese conocimiento a los grupos culturales con los que nos ponemos en contacto. Para realizar y construir un proyecto común, compartiendo un mismo sentimiento de pertenencia y de ciudadanía, tendremos que familiarizarnos con otros grupos culturales. Por ello, todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la identidad debe tratar transversalmente la dimensión multicultural, sin olvidarnos de plantear conocimientos que no escondan ni evadan los principales problemas a los que nos estamos enfrentando en la actualidad. El conocimiento de los derechos humanos, el marco axiológico común, las responsabilidades sociales, el funcionamiento y comprensión de la democracia... son elementos que todo ciudadano europeo debe conocer, ya que junto a otros aspectos de carácter simbólico (himnos, banderas, edificios...) pueden facilitar y dar soporte al sentido de pertenencia.

-*La aceptación como condición* (principio de equidad): Desde la pedagogía es necesario desarrollar procesos educativos que posibiliten actitudes de apertura y de respeto hacia todo ser humano en su desarrollo personal y social. Nadie debe ser excluido del proceso participativo contra su voluntad, si está dispuesto a acatar todas las reglas pactadas por la sociedad. La pedagogía de la inclusión se articula aquí con la pedagogía de la equidad, que se concreta en la introducción de cambios y adaptaciones en los programas de enseñanza con el fin de facilitar el logro académico y la integración social del alumnado procedente de diversos grupos raciales, étnicos, culturales, sociales y de género. Una metodología adecuada en el logro de este objetivo es el trabajo cooperativo.

En la práctica significa pasar de la tolerancia al reconocimiento, cargándolo de reciprocidad y significatividad, que bien pudieran alcanzarse por medio de vivencias y experiencias personales en una sociedad diversa

y cosmopolita. Esta idea es la base del enfoque intercultural. Dicho reconocimiento debe ser mutuo y significa volver a mirar a alguien a quien antes no habíamos conocido bien. Supone una postura inicial de humildad ante el otro, de querer descubrir elementos y dimensiones que antes no veíamos, quizá por prejuicios, o tal vez por estereotipos o roles sociales preestablecidos. El reconocimiento como proceso activo hacia sí mismo y hacia los demás nos conduce a la aceptación.

-*La valoración como impulso*: Este elemento está directamente relacionado con el anterior, con la aceptación, puesto que el descubrimiento de las capacidades de las personas, de su riqueza cultural y personal, de sus valores, de lo que nos une y de lo que nos diferencia, constituye el impulso para su transformación y crecimiento, tanto de ella como de la comunidad en la que se inserta. Esta valoración conecta con su autoestima, generando climas de confianza para desarrollar acciones comunes y se realiza a partir del contacto, el intercambio y el diálogo intercultural, y desde una postura crítica y reflexiva.

-*La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte*: En un mundo tensionado por el aumento de las desigualdades y de los procesos sociales encaminados a la fragmentación social, la dimensión educativa debe favorecer cambios y posibilitar a las personas la capacidad y las competencias que le permitan participar de manera activa en un proyecto conjunto de sociedad abierta y tolerante. Ello se consigue si logramos respetar y valorar el pluralismo cultural y la originalidad personal como elementos claves para el desarrollo integral de las personas. Se da libertad a la persona para que desde su pluralismo cultural y su originalidad personal pueda hacer sus aportaciones en la construcción de un proyecto común. Desde esta perspectiva, la aportación de cada persona es imprescindible.

En este amplio horizonte la educación tiene sus límites, tal y como nos señalaba Delors (1996: 72): «La educación no puede por sí sola resolver los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional. La escuela sólo puede llevar a buen puerto esta tarea si, por su parte, contribuye a la promoción e integración de los grupos minoritarios, movilizándolo a los propios interesados, cuya personalidad debe respetar».

-*La ciudadanía intercultural como proceso*: La posibilidad de participar activamente en la construcción social confiere al ciudadano/a un vínculo y una especial dignidad. La perspectiva inclusiva que hemos venido desarrollando a lo largo del documento, necesita ir más allá, aportando un nuevo concepto de «ciudadanía intercultural», como planteamiento que

asume la existencia de colectivos con raíces culturales diversas, pero que se ligan libremente en la voluntad de construir una sociedad cohesionada por un proyecto común.

La formación de esta ciudadanía intercultural debe llevarse a cabo desde todos los ámbitos educativos y escolares. Este enfoque pretende construir una cultura democrática desde la que poder trabajar: cómo se organiza el tiempo y el trabajo, cómo elaborar y aprender las reglas de la vida escolar, facilitar el desarrollo y la participación activa de todos los escolares, establecer un diálogo intercultural, etc. Esta construcción supone un proceso complejo en el que se parte de la diversidad cultural de las personas y se incluye a todas aquellas que sientan y quieran participar, en la construcción de una sociedad cohesionada por un proyecto común. Para ello, es imprescindible:

- Luchar contra la exclusión y los procesos de violencia estructural.
- Apoyar la integración de grupos minoritarios.
- Reconocer la dignidad de las personas y sus posibilidades de hablar y actuar públicamente.
- Ofrecer un marco amplio para las personas que comparten intereses y proyectos comunes.
- Enfrentar procesos identitarios que estén favoreciendo la encapsulación étnica.

Todos estos elementos forman parte de la Educación para la Ciudadanía Democrática e intercultural que consideramos debe desarrollarse en el ámbito de la escuela, ya que esta debe trabajar para potenciar la pertenencia local, nacional, europea y global en el alumnado. Soriano (2004: 214) nos propone una serie de estrategias y herramientas para que a través de la EPCD construyamos identidades colectivas como la europea:

- Favorecer la construcción de la identidad cultural individual, desde un enfoque intercultural.
- Facilitar conocimientos sobre un lugar geográfico.
- Resaltar los principales acontecimientos ligados a ese espacio.
- Sensibilizar sobre la importancia de una nueva sociedad abierta.
- Reflexionar sobre las fronteras.
- Conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Educar en valores tales como respeto y tolerancia.
- Valorar la diversidad cultural y fomentar la convivencia y el aprendizaje mutuos.
- Reflexionar acerca del concepto de integración (e ir más allá, hacia la inclusión).

- Concienciar de la riqueza cultural que existen en otros contextos.
- Luchar contra el prejuicio y el estereotipo.

En definitiva, para lograr el sentimiento de pertenencia de los ciudadanos europeos, es necesario conformar una identidad europea dinámica, múltiple y abierta. Como señala Marín (2003: 91), que para la construcción de esa identidad y de una Europa en paz, desde la educación se debe de promover un sentimiento de pertenencia:

- Que tenga en cuenta el multiculturalismo nacional y étnico de Europa y no vaya en detrimento de las identidades nacionales o regionales.
- Que favorezca la interiorización, y el aprecio por valores y actitudes de cohesión y solidaridad: democracia, justicia social y derechos humanos.
- Que se vincule con la educación para la ciudadanía intercultural.
- Con un enfoque pedagógico inclusivo que supere la oposición «nosotros-ellos».

#### **4. Conclusiones**

A lo largo de este trabajo hemos ido identificando, definiendo y acotando los principales elementos de los que se forma la propuesta del Modelo de EPCD e Intercultural que consideramos esencial para lograr ciudadanos activos (y proactivos) y para la construcción de la identidad supranacional europea.

Ha quedado claro que para la construcción de esa identidad supranacional europea apostamos por una propuesta que no se quede solamente en la puesta en marcha de una asignatura concreta, sino que el enfoque y carácter transversal es esencial que aparezca en todo el sistema educativo, de manera que forme parte de los principales fines de la educación. Pero para poner en marcha un proyecto pedagógico de este tipo, es fundamental contar con profesionales comprometidos con el mismo y capacitados para poder poner en marcha este modelo educativo, por lo que la formación inicial y permanente de los profesores cobra especial relevancia, ya que en estos momentos no forma parte de la formación básica en la mayoría de las titulaciones de educación.

Por ello, hay que plantearse la cuestión sobre ¿cuáles son las características que deben tener los profesionales de la educación del siglo XXI para implementar este modelo? Según Marina y Bernabeu (2007: 140-141) los profesores para poner en práctica este modelo deben:

1. Tener una conciencia clara de lo que estamos intentando hacer: construir un mundo mejor en el que nuestros alumnos estén en buenas condiciones para ser felices y para ser buenas personas.

2. Darse cuenta de que su finalidad es práctica y que, por lo tanto, tienen que conocer los procedimientos para movilizar la acción. No deben olvidar que la función principal de la inteligencia es dirigir bien el comportamiento.

3. Saber que la convivencia -íntima o política- es siempre conflictiva, y que tienen que ser inevitablemente expertos en resolución de conflictos.

4. Es necesario que tengan una formación muy amplia -psicológica, filosófica, ética, jurídica, económica, histórica- porque los fenómenos que van a tratar tienen una larguísima historia, en el transcurso de la cual se han ido modulando, complicando, aclarando.

5. Estos nuevos profesores han de ser expertos en colaboración. (...) Nadie puede educar en soledad. Es, en primer lugar, el Centro entero el que educa, y después, todo el sistema educativo, las familias, los vecinos, los guardias municipales, los jueces, las fuerzas de seguridad, los medios de comunicación (...).

Sin profesionales preparados y comprometidos con un proyecto pedagógico de esta envergadura, se hace casi imposible, quizá utópico, que logremos construir una ciudadanía global, intercultural y participativa y, por tanto, contribuir en el aprendizaje y la formación de ciudadanos proactivos e interculturales. El aprendizaje y desarrollo de estos aspectos nos permite convivir en un plano de igualdad, pero también «requiere imaginar un nuevo mundo, una nueva escuela que ponga de manifiesto que la utopía es posible» (Arnaiz y De Haro, 2004: 30).

Además de esta necesidad de mayor preparación del profesorado, el modelo presentado en este trabajo, y basado en la idea de construcción de una identidad supranacional europea, se entronca en estos momentos con un doble desafío que debemos superar, tal y como apunta Borja (2001: 39-40) «por un lado, la crisis del Estado de bienestar, la pérdida progresiva de sus atributos de ciudadano y la existencia de una parte de la población que no goza del estatus de ciudadano (los extranjeros), que plantea la necesidad de ampliar los contenidos de la ciudadanía; por otro, existen factores como la necesidad de regular derechos universales que garanticen la protección del medio ambiente y el acceso a las tecnologías de la información; la redefinición femenina del concepto de ciudadanía,...». En estos momentos de importante crisis económica, los ciudadanos consideran que todas estas iniciativas y propuestas son meramente ideológicas y, quizá, también algo «utópicas». La educación siempre ha tenido cierto componente utópico que conviene «rescatar», por ello, consideramos que nos encontramos en un momento idóneo para apostar por estos aspectos que configuran en la educación el «paradigma novedoso de la ciudadanía del siglo XXI» (García-Blanco y Diestro, 2013: 6).

No obstante, estamos presenciando como el Gobierno español actual hace caso omiso a las numerosas recomendaciones de las distintas instituciones europeas y al documento *Memorándum al Consejo de Europa sobre el Proyecto del Gobierno Español de suprimir la educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en el Currículo Escolar*, firmado por un conjunto de organizaciones no gubernamentales constituido por más de 60 organizaciones no gubernamentales españolas y 8 plataformas europeas que integran alrededor de 700 organizaciones no gubernamentales de 27 países europeos, que demanda el mantenimiento de la Educación para la ciudadanía y denuncia, ante el Consejo de Estado y ante el Congreso de los Diputados, la supresión de la materia. Todas ellas, tal y como hemos ido exponiendo en este trabajo, indican la necesidad de formar a los ciudadanos de los Estados miembros en EPCD.

Así, en el Proyecto de ley de reforma educativa que en estos momentos se encuentra en trámites parlamentarios (Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE) se propone la eliminación completa de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos implantada desde la (aún) vigente Ley Orgánica de Educación (LOE), argumentando que, tal y como estaba planteada en el currículo, «adoctrinaba» a los alumnos, cuestión rebatida por las distintas sentencias por el Tribunal Supremo sobre este tema. En su lugar, la futura LOMCE plantea que los contenidos relativos a los valores éticos y cívicos se impartirán de manera transversal, lo que conlleva el peligro de acabar diluidos en el currículo. A su vez, propone la introducción de una asignatura denominada «Valores éticos», pero que se ofertará como alternativa a la asignatura de religión, por lo que se conseguirá, como señala Mayoral en la Comparecencia en el Congreso de los Diputados del 15 de julio de 2013, «que una parte del alumnado curse religión moral católica o de cualquier otra de las confesiones que tienen acuerdo con el Estado español y otra (parte de alumnos) moral laica o civil». De este modo, se priva a muchos alumnos de esa formación en valores éticos y cívicos comunes, tal y como ya indicaba el Dictamen 172/2013 que emitió el Consejo de Estado el 18 de abril de 2013 sobre el Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.

Por todo ello, no se comprende cómo el actual Gobierno español mantiene su decisión no sólo de eliminar la asignatura de Educación para la ciudadanía, sino de sentar un precedente sobre este tema en todos los países miembros del Consejo de Europa, y de retroceder en cuestiones tan fundamentales como la educación ética y cívica de sus ciudadanos.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. y De Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del Siglo XXI. *Educatio*, 22, 19-37.
- Audigier, F. (1998). *Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship*. An initial consolidated report Strasbourg: Council of Europe.
- Bartolomé Pina, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea.
- Bartolomé Pina, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural, en Bartolomé Pina, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 131-161.
- Bartolomé Pina, M. y Cabrera Rodríguez, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, nº ext. 2003, pp. 33-56.
- Bartolomé Pina, M. y otras (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Cabrera Rodríguez, F. A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural, en Bartolomé Pina, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, pp. 79-104.
- Consejo de Estado, Dictamen 172/2013 sobre el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, 18/04/2013.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona, Santillana-UNESCO.
- Diario de Sesiones nº 219/000390, de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados, del 15 de julio de 2013. *Comparecencia del Señor Presidente de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y de la Fundación CIVES* (Mayoral Cortés).
- Diestro Fernández, A. (2009). De políticas, educación y ciudadanía europea. *Pliegos de Yuste*, Nº 9-10, 55-66.
- Diestro Fernández, A. y García Blanco, M. (2012). La política educativa del Consejo de Europa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (RELEC), nº 3, 45-63. Recuperado el 3 de diciembre de 2012, de <<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/3/art4.pdf>>.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.



- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Recuperado el 10 de julio de 2013, de <[http://bookshop.europa.eu/en/citizenship-education-in-europe-pbEC3112690/?pgid=y8dIS7GUWMdSR0EAlMEUUsWb0000mm0eALYx;sid=v627E9\\_W-Pi7Fo39E3oltL3zuH69wNgFuX4=?CatalogCategoryID=QN4KABste0YAAAEjFZE-Y4e5L](http://bookshop.europa.eu/en/citizenship-education-in-europe-pbEC3112690/?pgid=y8dIS7GUWMdSR0EAlMEUUsWb0000mm0eALYx;sid=v627E9_W-Pi7Fo39E3oltL3zuH69wNgFuX4=?CatalogCategoryID=QN4KABste0YAAAEjFZE-Y4e5L)>.
- Flouris, G. (1998) Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France. *European Journal of Intercultural Studies*, nº 9 (1), pp. 93-109.
- García Blanco, M. y Diestro Fernández, A. (2013). Ciudadanía e interculturalidad. Elementos claves en la construcción de la identidad europea. *Interacções*, 23, 2-29. Recuperado el 12 de julio de 2013, de <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2816>>.
- Maalouf, A. (1999). *Les identitas que maten*. Barcelona, La Campana.
- Marín, M.<sup>a</sup> Á. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, en Bartolomé Pina, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, pp. 27-49.
- Marín, M.<sup>a</sup> Á. (2003). La dimensión europea de la educación, en Gómez-Chacón, I. M. (ed.) *Identidad Europea. Individuo, Grupo, Sociedad*. EDIW y HUMANITARIANNET, Universidad de Deusto, 81-95
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martiniello, M. (1995). Inmigración y construcción europea, en E. Lamo de Espinosa (ed.) *Culturas, Estados, Ciudadanos, una aproximación al culturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Memorándum al Consejo de Europa sobre el Proyecto del Gobierno Español de suprimir la educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en el Currículo Escolar* (diciembre de 2012). Recuperado el 15 de marzo de 2013, de <<http://www.fundacioncives.org/Documentos/noticia14/DOCUMENTO-MEMORANDUM%20CONSEJO-EUROPA%20sf.pdf>>.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy, en Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Prats, E. (2008). ¿Educación (nacional) para la ciudadanía (global)? Addenda a la Primera Ponencia del XXVII Seminario Interuniversitario



- de Teoría de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 11 de abril de 2012, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/27site/ad114.pdf>
- Prats, J. (dir.) (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Programa *Europa con los ciudadanos* (2007-2013), Recuperado el 15 de noviembre de 2011, de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/culture/l29015\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29015_es.htm).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Recuperado el 20 de enero de 2011, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>.
- Rodríguez Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (1), pp. 11-18.
- Soriano Ayala, E. (2004). La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales. Actas de las ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, 13-16 de septiembre de 2004. Valencia: Guada Impresores, S.L., 187-219.



## OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

[www.fahrenheit.com](http://www.fahrenheit.com)

### LIBROS

Hernández Díaz, J. M. (coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Díaz, J. M. (coord.); Hernández Huerta, J. L. (ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L. (coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: Fahrenheit.

### REVISTAS

Foro de Educación  
([www.forodeeducacion.com](http://www.forodeeducacion.com))

Espacio, Tiempo y Educación  
([www.espaciotiempoyeducacion.com](http://www.espaciotiempoyeducacion.com))

El Futuro del Pasado  
([www.elfuturodelpasado.com](http://www.elfuturodelpasado.com))

Posiblemente sea crisis la palabra que mejor describe la actualidad, una crisis sistémica que afecta a todos los órdenes de la vida, incluso a lo más radical y genuino del ser humano: la libertad, la cultura, la sociedad y la imaginación. Parece ser que se siente poco capaz de proyectar y ensayar un futuro más apetecible, libre, justo y solidario, en el que la persona sea el principio y el fin de toda acción, el sujeto activo del arte de vivir, de ser, estar y sentir en el mundo. Tal estado de ánimo se ha asentado en los sistemas e imaginarios pedagógicos vigentes, especialmente en la regiones geográficas donde el *desarrollo* –entendido como capitalismo descarnado– es un hecho o una de las principales aspiraciones de los poderes fácticos. En estos lugares, la educación tiende a cosificarse y, con esto, también a hacer lo propio con la persona, cuyo valor pasa a ser medible, cuantificable, objetivable. Así, los individuos, únicos e irrepetibles por principio, empiezan a equipararse a útiles sociales, reemplazables e intercambiables, que no escapan a la obsolescencia programada.

Un buen indicador del grado de deshumanización de la pedagogía y, por extensión, de las sociedades de una región puede ser, por la onda expansiva que genera, el peso que se da en los planes de estudio de las titulaciones de educación a contenidos de interés y significado pedagógico, aquellos que invitan al ser humano a aventurarse en parajes ignotos tras la promesa de lo imposible y la posibilidad de lo inverosímil y que, de alguna manera, justifican la fe depositada por las sociedades en la educación, que entienden que es uno de los medios clave para la promoción social y cultural de sus habitantes, uno de los motores del progreso de amplios horizontes y nobles aspiraciones, una de las vías más propicias para incrementar las posibilidades de libertad, las cotas de justicia social y los niveles de solidaridad de pueblos y naciones. Ocurre que, al menos en España, la tendencia generalizada es suplantar tales contenidos por otros de escasa o nula relevancia para la formación de maestros y educadores de toda clase, pero muy a propósito para la fabricación de buenos y obedientes técnicos de la enseñanza.

La obra colectiva que aquí se presenta, conformada por doce trabajos, lleva por título *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Constituye un honesto ejercicio intelectual que tiene como propósitos, entre otros, rescatar algunos planteamientos sobre educación enraizados en el carácter más noble y utópico de la pedagogía, ahondar en los principios, los medios y los fines de la misma, arrojar renovada luz sobre ideas, personas y hechos que han propiciado, de una u otra forma, el progreso de sociedad, cultura y educación, situar a esta ante la historia, ante sí misma y ante el futuro, indagar en lo que ha sido, es y puede llegar a ser y en lo que ha hecho, hace y es posible que haga del ser humano, de su entorno, creaciones y relaciones. Esto es, en definitiva, asumir lo imposible, pero necesario, de los fines genuinos de la pedagogía.